



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
GUILHERME PEREIRA TONINI

**RELAÇÕES ENTRE O DIREITO À (RE)EDUCAÇÃO E O PERFIL DO
BRASILEIRO PRIVADO DE LIBERDADE: OS IMPACTOS DA ASSISTÊNCIA
EDUCACIONAL AO PRESO EM SANTA CATARINA**

Araranguá

2021

GUILHERME PEREIRA TONINI

**RELAÇÕES ENTRE O DIREITO À (RE)EDUCAÇÃO E O PERFIL DO
BRASILEIRO PRIVADO DE LIBERDADE: OS IMPACTOS DA ASSISTÊNCIA
EDUCACIONAL AO PRESO EM SANTA CATARINA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Direito da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Direito.

Linha de pesquisa: Justiça e Sociedade

Orientadora: Prof.^a Fátima Hassan Caldeira, Dra.

Araranguá

2021

GUILHERME PEREIRA TONINI

**RELAÇÕES ENTRE O DIREITO À (RE)EDUCAÇÃO E O PERFIL DO
BRASILEIRO PRIVADO DE LIBERDADE: OS IMPACTOS DA ASSISTÊNCIA
EDUCACIONAL AO PRESO EM SANTA CATARINA**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Bacharel em Direito e aprovado em sua forma final pelo Curso de Graduação em Direito da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Araranguá, 6 de julho de 2021.

Professora e orientadora Fátima Hassan Caldeira, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Rejane da Silva Johansson, Esp.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Nádila da Silva Hassan, Esp.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho àqueles que sonham e trabalham por um mundo melhor para todos, tornando a sua passagem pela vida mais difícil, mas não mais assustadora do que a dos indiferentes à injustiça.

Aos que, nessa atual meritocracia, pelas distâncias, amarras e obstáculos a mais lhes impostos, largam na linha de partida em desvantagem aos demais.

Por fim, a Deus que me transborda com amor, alegria e sabedoria, permitindo-me, senão a compreender todas as coisas da vida, a confiar a Ele, por meio do exercício de seu mistério, aquilo que me transcende.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelos apoios afetivo e material, fundamentais para que eu pudesse realizar regularmente o curso de Direito ao longo dos últimos cinco anos.

Aos doutores Diego de Pablo Campos Maciel e Rudimar de Oliveira Rochadel, advogados, Gustavo dos Santos Mottola e Gabriela Pietsch Serafin, membros do Poder Judiciário, e Gabriel Ricardo Zanon Meyer, membro do Ministério Público, assim como aos seus assessores Francielly Eccel, Vanessa Masson Valeriano da Cruz, Thiago Anselmo Florêncio, Arina Leitis Motter, Rodnei Dutra, Liliani Benedet Gabriel e Nicole Viana Oliveira, que me proporcionaram, para além dos aprendizados jurídicos, conhecer um Direito permeado pelo profissionalismo, pela eficiência, pela celeridade, pela simplicidade e pela humanização.

Aos colegas do curso de Direito e de estágio, sobretudo, a Rúbia de Souza Vieira, a Larissa Claudino André, ao Deivid Giansella Pereira, ao Leandro Ubialli Cardoso, a Luana Vieira e a Laura Bianchi Mattos, com os quais as tardes de estágio se tornaram mais agradáveis.

À professora Cláudia Costin, ex-ministra da Administração e Reforma, que, além de me inspirar com o seu currículo em prol da cultura e da educação, me concedeu o privilégio de receber indicações suas de algumas das bibliografias que embasam a pesquisa jurídica epigrafada.

Ao corpo docente da Unisul pelo qual a compreensão do Direito se tornou possível e mais fácil, aqui representado pela professora Fátima Hassan Caldeira, minha orientadora, pelo seu suporte prestado por meio de suas sugestões, de suas correções e de sua confiança em minha capacidade para elaborar o presente estudo científico.

“Eu preciso encontrar um país onde a saúde não esteja doente.
E eficiente, uma educação que possa formar cidadãos realmente.
Eu preciso encontrar um país onde a corrupção não seja um *hobby*.
Que não tenha injustiça, porém a justiça não ouse condenar só negros e pobres.
Eu preciso encontrar um país onde ninguém enriqueça em nome da fé.
E o prazer verdadeiro do *crack* seja fazer gols como Garrincha, obrigada Mané!
Eu preciso encontrar um país onde tenha respeito com austero pudor
E qualquer pessoa em pleno direito diga: adeus preconceito de raça e de cor
Eu preciso encontrar um país onde ser solidário seja um ato gentil.
Eu prometo que vou encontrar e esse país vai chamar-se Brasil”
(Intérprete Elza Soares. Composição: Carlinhos Palhano e Chapinha da Vela)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar os reflexos da relação entre educação e criminalidade no Brasil, a partir da investigação de como se deu a evolução do direito fundamental à educação nas Constituições e nas normas infraconstitucionais, da realidade atual do sistema penitenciário nacional, bem como do perfil predominante do brasileiro privado de liberdade em relação ao gênero, às incidências por tipo penal, à etnia/cor, à faixa etária e à escolaridade, contrapondo-se essas informações à Teoria Econômica do Crime e formulando-se uma proposta de aferição dessa relação em uma sociedade. Para atingir o objetivo foi utilizado o método de abordagem dedutivo, pois a pesquisa partiu de noções gerais sobre o direito à educação e sobre a população carcerária brasileira para, em seguida, lançar uma proposta de aferição da relação entre escolaridade e criminalidade. Quanto ao nível, a presente pesquisa se classifica como exploratória, tendo em vista que, após a delimitação do problema formulado, buscou-se esclarecê-lo por meio de técnicas qualitativas, ainda que subsidiariamente tenham sido utilizados métodos quantitativos. Já em relação à coleta de dados, a pesquisa classifica-se como bibliográfica e documental. A partir da pesquisa constatou-se que a não efetivação do direito fundamental à educação a todos os brasileiros deságua nos estabelecimentos prisionais, os quais sofrem com a precarização e a superlotação, com potencial reflexo nos aspectos socioeconômicos do país. Destarte, concluiu-se que se faz necessária uma visão holística dos instrumentos de política pública, como o salário mínimo nacional, viabilizadores do direito fundamental à educação, consagrado na Carta da Primavera e reafirmado nas normas infraconstitucionais, servindo os avanços na escolarização da população brasileira à diminuição da criminalidade, sobretudo de crimes contra a vida e contra a integridade física, bem como das taxas de reincidência criminal, demonstrando ser pressuposto para uma política de segurança pública eficiente.

Palavras-chave: Educação. Crime. Pessoa privada de liberdade. Reincidência criminal.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the reflexes of the relationship between education and criminality in Brazil, by investigating how the fundamental right to education evolved in constitutions and infra-constitutional norms, the current reality of the national prison system, as well as of the predominant profile of the Brazilian deprived of freedom in relation to gender, incidences by criminal type, ethnicity/color, age group and education, contrasting this information with the Economic Theory of Crime and formulating a proposal for the measurement of this relationship in a society. To achieve the objective, the deductive approach method was used, as a survey started from general notions about the right to education and the Brazilian prison population, and then launched a proposal to assess the relationship between education and crime. As for the level, the present research is classified as exploratory, considering that, after the delineation of the formulated problem, it was sought to clarify it through qualitative techniques, although subsidiarily used quantitative methods. In relation to data collection, a survey is classified as bibliographic and census, as it is based on theories published in books, articles, electronic media and Brazilian legislation, as well as on population data, which are essential for the preparation of the study. From the research it was found that the failure to fulfill the fundamental right to education for all Brazilians flows into prisoners, who report with precariousness and overcrowding, with potential reflection on the socioeconomic aspects of the country. Thus, it is concluded that a holistic view of public policy instruments is necessary, such as the national minimum wage, enabling the fundamental right to education, enshrined in the Constitution of the Federative Republic of Brazil and reaffirmed in infra-constitutional rules, serving the advances in schooling of the Brazilian population. to the decrease in crime, especially crimes against life and physical integrity, as well as the rates of criminal recidivism, which is a prerequisite for an efficient public security policy.

Keywords: Education. Crime. Person deprived of liberty. Criminal recidivism.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de presos por categorias de tipos penais	35
Gráfico 2: Faixa etária do brasileiro privado de liberdade... ..	36
Gráfico 3: Escolaridade do brasileiro privado de liberdade.	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Evasão escolar dos brasileiros com 25 anos de idade ou mais.....	38
Quadro 2: Proporção de pessoas de 18 a 29 anos de idade com no mínimo 12 anos de estudo	42
Quadro 3: E (escolaridade) e C (criminalidade), grandezas inversamente proporcionais.....	43
Quadro 4: Demanda educacional versus oferta nos estabelecimentos prisionais catarinenses	52

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL NO BRASIL	14
2.1	A EVOLUÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES DE 1824 A 1988.....	14
2.2	DIREITO À EDUCAÇÃO NO ORDENAMENTO INFRACONSTITUCIONAL.....	21
2.2.1	Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/90.....	21
2.2.2	Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional - Lei nº 9.394/96.....	23
2.2.3	Lei de Cotas – Lei nº 12.711/12.....	26
2.2.4	Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/14	28
2.2.5	Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/15	30
3	RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CRIMINALIDADE.....	33
3.1	O PERFIL DO BRASILEIRO PRIVADO DE LIBERDADE	33
3.1.1	Gênero	34
3.1.2	Incidências por tipo penal	35
3.1.3	Etnia/cor	35
3.1.4	Faixa etária	36
3.1.5	Escolaridade	37
3.2	TEORIA ECONÔMICA DO CRIME	39
3.3	UMA PROPOSTA DE CONSTATAÇÃO E DE AFERIÇÃO DA RELAÇÃO CRIMINALIDADE E ESCOLARIDADE.....	41
4	DO DIREITO DO PRESO À (RE)EDUCAÇÃO	45
4.1	A LEI DE EXECUÇÃO PENAL – LEI Nº 7.210/84	45
4.2	A ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL AO PRESO NO ESTADO DE SANTA CATARINA	51
5	CONCLUSÃO.....	56
	REFERÊNCIAS	58

1 INTRODUÇÃO

Notórios, os debates em prol de uma educação de qualidade e de uma sociedade mais segura vêm emergindo na sociedade brasileira das últimas décadas. Todavia, tanto a educação quanto a criminalidade, com abordagens geralmente superficiais, acabam sendo pouco tratadas sob o ponto de vista dos direitos e de suas efetivações, sendo imprescindível o desenvolvimento de métodos de aferição e a compreensão do panorama geral por meio das estatísticas.

A educação básica brasileira ocupa as últimas colocações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), exame que, em 2018, foi aplicado em 79 países, avaliando o conhecimento de jovens de até 15 anos nas áreas de leitura, matemática e ciências (OCDE, 2018, p. 17-18). Já o número de óbitos por homicídios cometidos no Brasil atingiu, em 2017, o patamar de 65.602 (BRASIL, 2019, p. 5), segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN).

Essa tônica entre uma educação deficiente e uma criminalidade crescente geram indícios da existência de uma relação entre educação de qualidade e segurança pública, os quais, em que pesem já confirmados em estudos científicos, ainda carecem de esclarecimentos de suas causas, o que poderia contribuir para um debate mais aprofundado dirigido a, de fato, superar o atual contexto brasileiro.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender a evolução do direito fundamental à educação no país, que nem sempre esteve à disposição de todos, tampouco foi totalmente transplantado do texto de lei para a vida dos brasileiros.

Outrossim, é indubitável a necessidade de se poder esclarecer o perfil predominante do brasileiro privado de liberdade, de modo a contrapor-lo aos desafios históricos e aos gargalos educacionais, verificando-se a reatividade da sociedade ante as ações e as omissões estatais, ou seja, se a falta educação causa a sobra criminalidade, e vice-versa.

As escolas brasileiras, para além das precariedades de longo conhecimento, como a má remuneração dos profissionais de educação e as deficiências estruturais, encontram-se, em grande parte, em zonas de risco em termos de violência (IBGE, 2019, p. 10).

Por outro lado, a latente criminalidade, fruto da falta de oportunidades, tem levado à superlotação dos estabelecimentos prisionais do país, os quais abrigavam 748.009 pessoas no início de 2020, para um total de 442.349 vagas, ou seja, havia um déficit de 305.660 vagas (BRASIL, 2020, p. 7 e 11).

A educação é notoriamente um eixo imprescindível ao desenvolvimento de uma sociedade, outrossim, a criminalidade geralmente está associada a grupos de baixo nível escolar. Dessa forma, crê-se que a baixa escolaridade possui relação com uma criminalidade maior em um grupo de pessoas, enquanto a não efetivação dos direitos fundamentais pode explicar as dificuldades em se ter uma educação de qualidade em detrimento da diminuição da criminalidade.

Em sentido amplo, a educação representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades (VIANNA, 2006, p. 130).

Já a escola é o lócus de construção de saberes e de conhecimentos. O seu objetivo é formar sujeitos críticos, criativos, que dominem um instrumental básico de conteúdos e de habilidades de forma a possibilitar a sua inserção no mundo do trabalho e o pleno exercício da cidadania ativa (SILVA, 2002 *apud* BUENO; PEREIRA, 2013, p. 355).

Podemos conceituar crime por meio dos critérios material, legal e formal. Para o presente estudo será relevante a definição de crime pelo critério material, compreendido por Masson (2016, p. 89) como

[...] toda ação ou omissão humana que lesa ou expõe a perigo de lesão bens jurídicos penalmente tutelados. Essa fórmula leva em conta a relevância do mal produzido aos interesses e valores selecionados pelo legislador como merecedores da tutela penal. Destina-se a orientar a formulação de políticas criminais, funcionando como vetor ao legislador, incumbindo-lhe a tipificação como infrações penais exclusivamente das condutas que causarem danos ou ao menos colocarem em perigo bens jurídicos penalmente relevantes, assim reconhecidos pelo ordenamento jurídico. Com efeito, esse conceito de crime serve como fator de legitimação do Direito Penal em um Estado Democrático de Direito. O mero atendimento do princípio da reserva legal se mostra insuficiente. Não basta uma lei para qualquer conduta ser considerada penalmente ilícita - somente se legitima o crime quando a conduta proibida apresentar relevância jurídico-penal, mediante a provocação de dano ou ao menos exposição à situação de perigo em relação a bens jurídicos penalmente relevantes.

Diante do aprofundamento dos dados públicos acerca da criminalidade e da educação no Brasil, torna-se objetivo do presente estudo verificar essa relação entre educação, ou melhor dizendo, a falta dela e o aumento da criminalidade. Nossa pesquisa pretende verificar, dentre outras questões: Qual é o perfil predominante do preso no Brasil? Os direitos básicos em relação à educação, assegurados pela Constituição Federal, são transpostos do texto constitucional para o cotidiano das pessoas? O que seria uma educação de qualidade?

Destarte, a questão primordial da pesquisa que guiará nosso estudo será: Existe relação entre a efetividade do direito fundamental à educação e a criminalidade?

Para tanto, dividiu-se o estudo em três capítulos: o primeiro versa sobre a evolução da educação como um direito fundamental no Brasil, com as modificações

legislativas ao longo dos séculos; o segundo trata da relação entre crime e educação a partir do desvendamento do perfil do brasileiro privado de liberdade, da análise dos índices de educação e de criminalidade em uma sociedade, e, ainda, dos aspectos que contribuem para uma sociedade mais segura; e, por fim, o terceiro aborda a ressocialização do preso com um estudo de caso sobre a ressocialização no sistema penitenciário catarinense.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL NO BRASIL

É bastante comum se ouvir que a educação de antigamente era melhor do que a atual, porém o acesso à educação como um direito fundamental vem evoluindo ao longo dos últimos dois séculos, e ainda pode ser considerado um desafio no Brasil. Assim, para se compreenderem as lacunas educacionais e os seus desdobramentos sobre a segurança pública brasileira, investiga-se, no primeiro subtítulo desse capítulo, como e quando a educação passou a constituir um direito fundamental e, no segundo, quais as principais normas infraconstitucionais nacionais que versam sobre esse direito.

2.1 A EVOLUÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES DE 1824 A 1988

A independência brasileira, em 1822, ensejou a instalação de uma assembleia constituinte que, por conflitos de interesses entre parlamentares e corte imperial, veio a ser dissolvida dois anos depois, pelo imperador Dom Pedro I, com a outorga da primeira Carta Magna do Brasil, a qual foi criada sob a influência do liberalismo inglês, ou seja, permeada por dispositivos que versavam sobre um Estado, ainda que imperial, de poderes restritos e de direitos individuais amplos, dentre eles o direito à educação (BASTOS, 1999, p. 89).

Dessa forma, a Constituição de 1824 garantiu a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, bem como a criação de colégios e de universidades onde fossem ensinados os elementos das ciências, das belas artes e das artes, conforme o seu art. 179, incisos XXXII e XXXIII (BRASIL, CPIB, 1824).

Todavia, é necessário compreender que, naquela época, todos os cidadãos não significavam toda a população da nação recém-criada, porquanto o conceito de cidadão era restrito e, por consequência, o acesso à educação também:

São Cidadãos Brasileiros

- I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
- II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.
- III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.
- IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.
- V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização [*sic*]. (BRASIL, CPIB, 1824).

Por força do art. 7º e de incisos desse texto constitucional, deixariam ainda de ser considerados cidadãos os que se naturalizassem em país estrangeiro, os que aceitassem emprego, pensão ou condecoração de nação estrangeira sem autorização do imperador e os que fossem banidos por sentença (BRASIL, CPIB, 1824).

Cabe ressaltar que, até 1889, a escravidão ainda não havia sido abolida no Brasil, assim, algumas décadas mais tarde à outorga da primeira Constituição, conforme o Censo de 1872, dos 10 milhões de habitantes que o país possuía, pouco mais de 15% eram escravos (BRASIL, 2013, p. 1), portanto, proibidos de frequentarem a escola.

Com o advento da República dos Estados Unidos do Brasil, em 1889, foi promulgada uma nova Constituição, em 1891, que pouco inovou quanto ao direito à educação, deixando de contribuir para a organização do sistema de ensino brasileiro e para o avanço de sua qualidade, embora tenha introduzido o princípio da igualdade ao declarar que todos os brasileiros passariam a ser iguais perante a lei (CPTE, 2020, p. 1).

A educação, nessa Constituição, foi tratada de maneira tímida ao estipular que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” em seu art. 72, § 6º, bem como de que incumbiria ao Congresso, em que pese não privativamente:

Art. 35 - [...]

2º) **animar no País** [*sic*] o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;

3º) **criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados**; (BRASIL, CREUB, 1891, grifo nosso).

Décadas depois, durante o primeiro período do governo Vargas, foi promulgada a Constituição de 1934, a qual representou, de fato, um grande avanço para o direito fundamental à educação, com inovações como: a previsão da fixação das diretrizes da educação nacional, a difusão da instrução em todos os níveis e a delimitação de uma parte do orçamento a ser obrigatoriamente alocada para a manutenção e o desenvolvimento dos sistemas educativos pela União, Estados, municípios e Distrito Federal. Essa Constituição também significou o primórdio da organização do sistema de educação nacional, ao prever que competia à União uma série de atribuições, dentre elas a de elaborar o Plano Nacional de Educação, o qual deveria observar:

Art. 150 [...]

§ 1º

a) ensino primário integral gratuito e de frequência [*sic*] obrigatória extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna (BRASIL, CREUB, 1934).

Nessa época, o legislador demonstrou, pela primeira vez, preocupação com o acesso à educação a todos os brasileiros, com um sistema de educação organizado, com qualidade do ensino, com o reconhecimento da valorização do professor e com meios de estímulo à educação extracurricular.

Contudo, o segundo período da Era Vargas foi marcado por um governo ditatorial, o que fez sucumbir o recém lançado texto constitucional, que durou apenas cerca de três anos. Com a imposição de uma nova Constituição, a de 1937, houve um retrocesso quanto ao direito à educação, pois, além de seu capítulo sobre a educação ser mais genérico quanto às atribuições dos entes públicos, relativizou a gratuidade do ensino primário obrigatório, uma vez que, de acordo com o seu art. 130, àqueles que deixassem ou não tivessem como declarar a sua escassez de recursos, seria exigida contribuição pecuniária para efetivar a sua frequência escolar (BRASIL, CEUB, 1937).

Com o fim da Era Vargas, o Brasil viu-se diante de sua quinta Constituição em pouco mais de um século, a Constituição de 1946. Essa Carta Magna representou um avanço no ensino brasileiro em relação à sua antecessora, pois recuperou garantias impressas no texto constitucional de 1934, trouxe à tona a educação pública livre, obrigatória e de qualidade, e, ainda, impôs às empresas a obrigação de manter ensino primário gratuito aos seus colaboradores e aos filhos destes, como se depreende do art. 168 e incisos:

Art. 168 [...]

- I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
 - II - o ensino primário oficial é gratuito para todos, o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
 - III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
 - IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;
 - VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;
- [...] (BRASIL, CEUB, 1946).

Outro aspecto importante que esse texto constitucional resgatou foi o de garantir que os orçamentos anuais dos entes públicos previssem um investimento mínimo em educação de 10%, no caso da União, e de 20%, tratando-se dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Ademais, à União foi atribuído o sistema de ensino federal de caráter supletivo, conforme o art. 170, parágrafo único, uma inovação relevante, tendo em vista que o analfabetismo acometia cerca de 56% dos brasileiros, em 1940, e aproximadamente 50%, em 1950, os quais não sabiam ler nem escrever (INE, 1963 *apud* OLIVEIRA; PENIN, 1986, p. 262).

A envergadura que o direito fundamental à educação tomou na Constituição de 1946 deu-se pelas experiências práticas dos dispositivos das Cartas Magnas anteriores, bem como pela ausência de disposições legais nas demais Constituições que tratassem do ensino brasileiro, o que levou o legislador a ter maior sensibilidade e entendimento da dinâmica de efetivação dos direitos fundamentais como alicerce para a manutenção das instituições públicas e da economia brasileira (CAVALCÂNTI, 1947, p. 1).

Pouco mais de duas décadas adiante, as instabilidades políticas e econômicas mais uma vez levaram à promulgação de uma nova Constituição, em 1967, tendo esta vida curta, porquanto reeditada por meio da Emenda Constitucional nº 1 de 1969, embora as alterações referentes ao direito fundamental à educação tenham sido discretas em relação ao texto original.

A Carta de 1967 estendeu o ensino gratuito até os oito anos de idade (BRASIL, CRFB, 1967), o que foi ratificado pela emenda constitucional que a reeditou, porém, a partir de sua reedição, a liberdade de cátedra passou a ter uma ressalva, a de que não pudesse ser interpretada com o intuito de subversão do regime democrático ou de corrupção - um paradoxo para a época, senão uma ironia lançada pelo legislador, ante a instalação de um regime militar antidemocrático que perduraria cerca de vinte anos -, de acordo com o seu art. 154 (BRASIL, CRFB, 1969).

Outra importante modificação desses textos constitucionais foi a retirada da previsão de um investimento mínimo em educação nos orçamentos anuais dos entes federados, o que, em conjunto com as demais alterações, causou desdobramentos, como ressalta Cury (2007, p. 574), na qualidade do ensino:

Curioso aspecto: aumenta-se o tempo da escolaridade e retira-se a vinculação constitucional de recursos com a justificativa de maior flexibilidade orçamentária. Mas alguém teria de pagar a conta, pois a intensa urbanização do país pedia pelo crescimento da rede física escolar. O corpo docente pagou a conta com duplo ônus:

financiou a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho. Tendo que haver mais professores para fazer frente à demanda, os sistemas reduziram os concursos e impuseram como norma contratos precários. Os profissionais “veteranos” não puderam requalificar-se e muitos “novatos” não estavam preparados para enfrentar o novo perfil de aluno provindo das classes populares.

Com o fim do governo militar no Brasil em concomitância ao contexto internacional do término da Guerra Fria, a reivindicação por direitos sociais e garantias individuais emergiu na sociedade, provocando à promulgação da Constituição de 1988, o texto constitucional brasileiro mais sofisticado até então, contemplando um rol de direitos sociais, incluído entre eles o direito fundamental e social à educação, em seu art. 6º, *caput*, assegurando a educação a todos e a impondo como obrigação do Estado e da família em colaboração com a sociedade com o fito do “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme expresso no art. 205, *caput*, bem como elevando o significado do princípio do respeito à dignidade da pessoa humana diluído em seu escopo legal, o que a fez ganhar o título de Constituição Cidadã (MENDES; BRANCO, 2014, p. 100).

Assim, os titulares do direito à educação passam a ser definidos como sendo o indivíduo, que o exerce, e como sendo a sociedade, que o garante. Para o indivíduo, um bem individual, pelo qual alcança maiores chances de sociabilidade, uma participação cidadã mais assertiva e o desenvolvimento de habilidades laborais que o permitam ascender economicamente. Já para a sociedade, um bem comum, pelo qual se viabiliza o caminho para uma vida em comunidade que se almeja, ou seja, de bem-estar socioeconômico (DUARTE, 2007, p. 697).

Conforme sintetizado por Caggiano (2009, p. 30), podemos encontrar explicitamente ou implicitamente o direito à educação nos seguintes dispositivos da Constituição Cidadã:

- Art. 5º, IV; e XIV;
- Art. 6º, *caput*, (D. Sociais) – Cap. II do Tít. II;
- Art. 7º, XXV – assistência a dependentes e filhos de 0 a 5 anos;
- Art. 23, V – competência comum – promoção da educação;
- Art. 24, IX e XV – competência concorrente. Normas gerais e específicas;
- Art. 30, VI (competência comum envolvendo obrigação do município),
- Art. 205 (Sec. I, Cap. III, Tít. VIII – Da Ordem Social);
- Art. 206 – princípios de regência do ensino;
- Art. 207 – universidades – a autonomia universitária;
- Art. 208 – educação dever do Estado;
- Art. 209 – ensino privado – regras de atendimento;
- Art. 210 – formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais; Ensino religioso e língua portuguesa (§ 1º);
- Art. 211 – organização do sistema federal de ensino.
- Art. 212 – 18% União e 25% Estados e municípios;

Art. 213 – direção dos recursos públicos.

Como se depreende do rol de artigos supracitados, a atual Constituição, quando tratou do direito fundamental à educação, foi além de suas antecessoras por não somente colocar a educação como um direito do indivíduo e da sociedade, mas também por imprimir uma responsabilidade maior ao Poder Público em relação aos serviços relativos ao ensino, o que se verifica no art. 208 e parágrafos:

Art. 208 [...]

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...]

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, CRFB, 2021).

Coube, ainda, ao Estado garantir a educação infantil aos brasileiros de até cinco anos de idade, compreendida pela criação de creches e de pré-escolas, tornando-se o ensino básico obrigatório e gratuito a todos dos quatro aos dezessete anos de idade, mantendo-se a gratuidade àqueles com idade maior que não tenham tido acesso à educação básica em idade própria, bem como a assistência “aos educandos, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”, conforme o art. 208, incisos I, IV e VI (BRASIL, CRFB, 2021), denotando-se um direito à educação que vai além do seu acesso, mas em que se incentiva à sua manutenção no tempo adequado por meio do suprimento das necessidades básicas do estudante, pois, de outro modo, diante do contexto social, ficaria prejudicado o seu ensino, assim como ocorreu nos séculos anteriores.

Por outro lado, a Carta Magna de 1988 retomou a obrigatoriedade de um investimento mínimo anual em educação pelos entes federados, porém o estipulando em patamares até então não praticados no Brasil, enquanto a União passou a arcar com pelo menos 18%, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios passaram a ter que destinar pelo menos 25%, da receita resultante de impostos, inclusive as provenientes de transferências de um ente para o outro, na manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme o art. 212, *caput* (BRASIL, CRFB, 2021).

Nesse ponto, cabe destacar que, devido ao histórico de períodos de instabilidade econômica que assolam o país, e visando garantir a efetividade do acesso ao ensino básico gratuito e no tempo próprio, foi recentemente inserido o art. 212-A, em meados de 2020, por meio da Emenda Constitucional nº 108, o qual passou a instituir, de modo perene, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (Fundeb), a ser financiado pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, mediante a destinação de parte dos repasses anuais obrigatórios para o ensino (BRASIL, CRFB, 2021).

Em que pese o esforço do constituinte em encaminhar uma série de princípios, mecanismos e ferramentas destinados a garantir a efetivação do direito fundamental à educação, os desafios para a sua implementação a todos os brasileiros ainda persistem, como atestam os casos de infraestrutura precária e de falta de materiais didáticos nas escolas, ou até mesmo de falta de professores para lecionar os conteúdos, sem os quais se abre um abismo entre o conhecimento e o indivíduo, prejudicando-se o acesso efetivo à educação, entre outros problemas patentes, os quais levam à descrença quanto às pretensões da Constituição Cidadã, o que, para Cunha Júnior (2012, p. 772), merece ser rechaçado, porquanto:

Uma Constituição "justa", preocupada com os direitos humanos, notadamente com os direitos sociais, preordenada a erradicar a pobreza e as diferenças sociais e regionais, pode ser utópica, mas quando uma utopia admite uma remota possibilidade de realização, o seu defeito não é ser uma utopia, mas sim o fato de não deixar de o ser.

Por outro lado, o Brasil superou, ao longo do século XX, em que pese em marcha lenta, o desafio do acesso à escola, demonstrando, em resultados práticos, os avanços dos direitos à educação, havendo ainda, na contemporaneidade, outro desafio quanto ao ensino, pois, de acordo com Costin (2019, vídeo),

Em 1930, o Brasil tinha apenas 21,5% das crianças na escola. Até aí tudo bem, porque a Coreia tinha 22%, enquanto a Argentina tinha 62%, o Chile tinha 73%. Mas quando chega ao final da década de sessenta, a escola pública dita de qualidade [...] ela era pra 40% das crianças. Então, é fácil ter educação de qualidade para filhos de letrados, que provavelmente eram a maioria dos alunos daquela época. O nosso desafio é como que, a partir de meados da década de noventa, quando finalmente se universalizou o acesso à educação primária – a educação do ensino fundamental um –, se coloca essa mesma qualidade de excelência para todos.

Ademais, as disposições constitucionais servem à sociedade como uma bússola que indica o ponto onde estamos e para onde iremos se dermos um passo à frente, sendo por si só insuficiente para que nos movimentemos se não houver outros instrumentos aptos a franquear uma marcha rumo à efetivação do direito à educação, os quais podemos encontrar nas normas infraconstitucionais.

2.2 DIREITO À EDUCAÇÃO NO ORDENAMENTO INFRACONSTITUCIONAL

Pode-se dizer que é por meio do ordenamento jurídico infraconstitucional que se alcança a exequibilidade do texto constitucional, assim, dentre as principais normas que permitem efetividade ao direito fundamental à educação, destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional, a Lei de Cotas, o Plano Nacional de Educação, a Lei de Integração Social das Pessoas com Deficiência e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, as quais passaremos a analisar.

2.2.1 Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/90

A primeira legislação brasileira que trouxe um rol de direitos, inclusive o direito à educação à criança e ao adolescente surgiu com o Código de Menores, promulgado em 1927. Todavia, esse Código tinha enfoque apenas no menor abandonado ou delinquente, enquanto a legislação do Código Civil aplicava-se àqueles tratados como “filhos de família” (FRANCISCHINI, 2010, p. 30).

Assim, o Código de Menores, além de não colocar a educação como um direito fundamental, buscava mais afastar os jovens abandonados e delinquentes daqueles que se sentiam ofendidos com a sua presença do que lhes garantir o respeito à dignidade da pessoa humana, é o que se depreende de seus dispositivos que autorizavam os colocar sob vigilância ou serem entregues a pessoas e a instituições até completarem dezoito anos, com o intuito de reformá-los (FRANCISCHINI, 2010, p. 30). Inovação importante desse diploma legal foi a criação do Juízo de Menores do Distrito Federal, consoante o artigo 146 e seguintes (BRASIL, CM, 1927).

Após alterações ao longo das décadas seguintes, um novo Código de Menores foi decretado por meio da Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979, o qual, ao invés de abandonados ou delinquentes, referia-se às crianças e aos adolescentes em situação de miséria como menores em “situação irregular”, sem, contudo, conceber modificações importantes quanto ao direito à educação, permanecendo esse direito longe de ser tratado ainda como um direito fundamental (FRANCISCHINI, 2010, p. 31).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionado em 1990, revogou o segundo Código de Menores, bem como abandonou o termo menor que causava estigma, passando a tratar os menores de dezoito anos como crianças e adolescentes, sujeitos de

direitos demandantes de maior atenção por parte do Poder Público pela situação de vulnerabilidade imposta pela idade a esses indivíduos (VERONESE; VIEIRA, 2003, p. 112).

Dessa forma, o ECA inaugurou a Doutrina da Proteção Integral, sintetizada por Francischini (2010, p. 32) como composta por três princípios, sendo eles “crianças e adolescentes são sujeitos em condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, crianças e adolescentes são sujeitos de direito e crianças e adolescentes são destinatários de absoluta prioridade”.

Nesse ponto, o Estatuto dispõe ser um dever de todos a efetividade de uma série de direitos destinados à criança e ao adolescente, entre os quais a educação, que devem ser cumpridos com absoluta prioridade, compreendendo-se esta como a:

Art. 4º [...]

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (BRASIL, ECA, 2021).

Quanto ao direito à educação, o art. 53 do ECA traz garantias voltadas ao desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação profissional, assegurando à criança e ao adolescente a participação no processo pedagógico:

Art. 53. [...]

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - direito de ser respeitado por seus educadores;
 - III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 - IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
 - V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
 - V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.
- Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, ECA, 2021)

Por outro lado, a referida legislação coloca a família, a Escola e o Conselho Tutelar como os principais atores que devem fiscalizar e assegurar a efetividade dos direitos à criança e ao adolescente. Ao dirigente de estabelecimento de ensino fundamental, por exemplo, cabe comunicar ao Conselho Tutelar sobre maus-tratos envolvendo seus alunos, sobre reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares, e sobre elevados níveis de repetência, conforme se depreende do art. 56, e incisos, do ECA (BRASIL, ECA, 2021).

Outrossim, ao Poder Público compete promover pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com o objetivo de inserir crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório, conforme o art. 57 do Estatuto (BRASIL, ECA, 2021), demonstrando-se esse dispositivo fundamental diante do contexto histórico do país em que o direito à educação só viria a se consolidar como um direito fundamental social às vésperas do século XXI, enquanto o contexto social do Brasil foi construído com base, inicialmente, na exclusão dos pretos escravizados das escolas, e posteriormente na falta de políticas públicas inclusivas desses ou de outros grupos vulneráveis que viriam a se formar durante a consolidação do Estado brasileiro. É nesse sentido a reflexão lançada por Cury, Silva e Mendez (2002, p. 186):

O fracasso institucional escolar tem raízes históricas. Além das já mencionadas [a pobreza, por exemplo], ousamos elencar, dentre outras, o próprio acesso não democratizado à escola, a falta de qualidade do ensino, a inadequação na formação do educador, além da degradação das condições de seu trabalho – e não podemos esquecer da proposta ‘político-pedagógica’ imposta e definida para sacramentar a incompetência intelectual, emotiva e de aprendizagem, dos poucos que conseguem nela permanecer; materializada não só por currículo irreal, bem como por uma concepção metodológica, formal, mecanicista e aviltadora dos que participam do ato educativo.

Portanto, o ECA tornou-se o principal ordenamento a abordar os direitos e os deveres das crianças e dos adolescentes brasileiros, sendo uma atualização dos Códigos de Menores anteriores com uma roupagem sob os contornos da Constituição de 1988 e um importante instrumento para a consolidação da educação como um direito fundamental.

2.2.2 Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional - Lei nº 9.394/96

A atual Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional foi um mandamento da Constituição de 1988, todavia, o seu embrião remonta ao Império, quando, em 1827, o imperador Dom Pedro I sancionou a Lei Geral da Educação (LGE), pela qual passariam a ser obrigatórios a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais povoados; a fixação de um salário ao professor que variava de 200 mil a 500 mil réis, a depender da localização da escola; o ensino de letras, com enfoque na História do Brasil e na Constituição Imperial, operações básicas de matemática, prática de quebrados, decimais e proporções, geometria prática e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana aos meninos; e o ensino idêntico dos meninos às meninas que servissem à economia doméstica, com exceção de lhes serem ministradas a prática de quebrados, de decimais e de proporções e de geometria analítica (BRASIL, LGE, 1827).

A Lei Geral da Educação preocupava-se menos com a formação cidadã ou profissional dos seus destinatários, e mais com a doutrinação católica, que, à época, confundia-se com o Estado, e com a reverência ao Império, promovendo, ainda, uma educação desigual entre homens e mulheres.

Poucos anos mais tarde, o Ato Adicional de 1834 definiu que competiam às Assembleias Provinciais legislar acerca da instrução e dos estabelecimentos que fossem próprios de suas províncias, excetuando-se os estabelecimentos e cursos definidos por lei geral, como os cursos de Medicina e de ciências jurídicas. Nas décadas seguintes, já havia correntes que defendiam um ensino público gratuito, democrático e nacionalmente homogêneo, conforme esclarece Bueno (1857, p. 440):

A instrução primaria é uma necessidade, não desta ou daquela classe, sim de todas, ou de todos os indivíduos [...] É pois uma necessidade geral, e consequentemente uma dívida da sociedade [...] esta instrução deve por isso mesmo não só ser gratuita mas também ser posta ao alcance de todas as localidades [...] art. 10 § 2o do acto adicional deu ás assembléas provinciaes a facultade de legislar a este respeito em relação ás respectivas provincias, e muitas dellas não se têm olvidado desse dever essencial. Entendemos, porém que os poderes geraes não devem de modo algum abdicar a attribuição que este mesmo paragrapho lhes confere de concorrer de sua parte para tão util fim, e mui principalmente no intuito de crear uma educação nacional homogenea e uniforme, que gere e generalise o caracter [*sic*] brasileiro [...]

Foi só após algumas reformas legislativas e mais de um século depois, que o Brasil passou a, de fato, contar com uma legislação de diretrizes e bases da educação nacional, quando se sancionou, por imposição da Carta Magna de 1946, a Lei nº 4.024/61, merecendo destaque algumas de suas inovações, as quais: ensino médio com cinco disciplinas obrigatórias; subvenções, bolsas de estudo e empréstimos do poder público às escolas privadas destinadas às pessoas portadoras de deficiência que apresentassem eficiência no ensino; a criação do Conselho Federal de Educação ao qual incumbiria, dentre outras funções, a criação dos planos de educação para os ensinos primário, médio e superior; ano letivo composto de no mínimo 180 dias e de 24 horas semanais durante o ensino médio; e aplicação de exame anual de avaliação do ensino (BRASIL, LDBEN, 1961).

Uma nova Lei de Diretrizes e Bases passou a vigorar a partir de 1971, referente ao ensino de primeiro e segundo graus, revogando-se uma parcela significativa dos dispositivos da legislação uma década antes lançada. Esse texto legislativo desvinculou os repasses à educação dos impostos arrecadados, estendeu o ensino primário obrigatório para oito anos e determinou que à União competiria a elaboração de planos e a fixação das diretrizes e bases nacionais de educação (BRASIL, LDB, 1971).

Com o advento da Constituição Cidadã, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação, formatada sob o regime militar, passou a apresentar incongruências ante à ascensão de direitos sociais promovidos pelo novo texto constitucional. Cury (2016, p. 10) destaca algumas delas:

Tal é o caso da nomenclatura da organização da educação, como ensino fundamental e médio versus ensino de primeiro grau e de segundo grau; também se apresentam questões relativas aos princípios da gratuidade, da gestão democrática, da valorização do magistério e do padrão de qualidade, entre outros. E surge a imposição constitucional de novos deveres ao Estado como são os casos da educação infantil, do direito público subjetivo e dos conteúdos curriculares mínimos (ao invés de currículo mínimo) e do regime de colaboração. Outros pontos importantes se referem ao estatuto do sistema privado, ao acolhimento de novidades como a distinção entre língua oficial e língua materna no ensino, aos novos percentuais de vinculação e ao acolhimento do sistema municipal de educação autônomo.

De outro lado, desenhou-se um cenário de insegurança jurídica quanto à educação brasileira nos primeiros anos da década de noventa, porquanto o art. 25 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias dispunha que todas as normas que atribuíssem ou delegassem a órgão do Poder Federal competência assinalada na Constituição ficariam revogadas após 180 dias da promulgação do texto constitucional, ou seja, os atos do Conselho Federal de Educação poderiam ser interpretados como precários após esse prazo, conforme explica Ranieri (2000, p. 163):

[...] o artigo 48, *caput*, da Constituição Federal determina que cabe ao Congresso Nacional dispor sobre as matérias de competência da União; e a Lei n. 4.024/61 atribuía, efetivamente, competências normativas ao CFE (artigo 9º), não tendo sido tal prazo prorrogado por lei, nem editada nova lei específica atribuindo aquelas competências, o CFE até a sua extinção, provocada pela Lei n. 9.131/95, atuou sem competência legal, o que, a rigor, implica a nulidade dos atos normativos praticados no período.

O Conselho Federal de Educação acabou por ser extinto em 1995, com a criação, por meio da Lei nº 9.131/1995, do Conselho Nacional de Educação (CNE), subordinado ao Ministério da Educação e do Desporto. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN) ou Lei Darcy Ribeiro, sancionada um ano depois, manteve esse órgão, bem como o processo vigente de escolha dos dirigentes universitários.

Todavia, a Lei Darcy Ribeiro, sancionada em 20 de dezembro de 1996, trouxe importantes alterações no quadro da educação nacional, como: a definição de sistemas de ensino federal, dos estados e do Distrito Federal e municipal, sem, contudo, que esses sistemas fossem organizados em um Sistema Nacional de Educação com normas comuns a todos; a competência da União para comandar a coordenação da política nacional de educação, exercendo função normativa, redistributiva e supletiva; a priorização dos estados

para ofertar vagas do ensino médio, enquanto dos municípios para as vagas de ensino fundamental; a formatação do ensino em básico, subdividido em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e em superior (BRASIL, LDBN, 1996).

Quanto à educação básica, a nova LDBN dispõe que terá por finalidade três eixos de desenvolvimento do educando: o pleno exercício de cidadania, o fornecimento de meios para progressão laboral e em estudos posteriores, de acordo com o seu art. 22, *caput* (BRASIL, LDBN, 2021).

Por outro lado, alterações posteriores na Lei, entre os anos de 2013 e de 2017, dispuseram que a educação básica passaria a ter um currículo nacional comum, podendo ser complementado pelos estados e municípios, bem como os conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e ao adolescente passariam a ser incluídos como temas transversais ao currículo escolar. Outro aspecto relevante, em relação ao currículo, é o de que o ensino de História devesse levar em conta os aspectos de formação do povo brasileiro, sobretudo das culturas indígena, africana e europeia (BRASIL, LDBN, 2021).

Nessa esteira, Tavares (2007, p. 488) elucida a importância da educação em direitos humanos nas escolas:

[...] é o que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se, na atualidade, como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos. [...] A finalidade maior da EDH, portanto é a de atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadão e cidadã, ativos na luta por seus direitos, no cumprimento de seus deveres e na fomentação de sua humanidade.

A educação profissional concomitante ao ensino médio, bem como a educação especial também foram destacadas pela Lei Darcy Ribeiro, a qual passou a promover um maior acesso da sociedade à profissionalização, enquanto obrigou o Poder Público a criar meios para a plena educação da pessoa portadora de deficiência.

2.2.3 Lei de Cotas – Lei nº 12.711/12

É notório que o Brasil foi um dos últimos países ocidentais a abolir a escravidão, o que ocorreu há pouco mais de um século por meio da Lei Áurea. No entanto, a libertação de pretos seria um tanto ineficaz enquanto essa parcela da população não passasse a ser considerada sujeitos de direitos e, além disso, que pudessem efetivamente exercer os seus direitos.

Nesse diapasão é que foi sancionada, em 2012, a Lei de Cotas (LC) que impôs que metade das vagas disponíveis nos cursos federais de ensino superior fossem priorizadas aos estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública, sendo metade destas a estudantes com renda familiar por pessoa de até 1,5 salário mínimo. Além disso, consoante o art. 3º da Lei, parte dessas vagas passaram a ser

[...] preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, LC, 2021).

Do mesmo modo ocorre em relação às instituições federais de ensino técnico de nível médio, sendo que, no entanto, o requisito inicial para se enquadrar nessa ação afirmativa é ter cursado o ensino fundamental integral em escola pública, consoante o art. 4º da Lei (BRASIL, LC, 2021).

Todavia, esse texto legal logo se tornou alvo de polêmica justamente pelo mesmo argumento pelo qual se justificou a sua edição: a discriminação étnico-racial. Os críticos arguem que se trata de racismo reverso, ou seja, estar-se-ia tratando os grupos contemplados pela Lei de Cotas de modo privilegiado em relação aos demais, o que não encontra guarida, seja no aspecto formal (ordenamento jurídico), seja no aspecto material (social). Isso porque o Supremo Tribunal Federal, ainda no ano em que o texto legal em discussão passou a vigorar, decidiu, na Arguição de Descumprimento de Preceito Federal nº 186/DF, que ações afirmativas dessa natureza prestigiam o princípio da igualdade material incutido no art. 5º, *caput*, da CF/88, atribuindo a certos grupos algumas vantagens com vistas a superar desigualdades históricas. Nesse sentido o Ministro Lewandowsky (BRASIL, STF, 2012, 16-17), em seu voto, destacou que da população preta, em média, apenas 2% conquistava um diploma universitário, fundamentando em seu voto que:

[...] os resultados do vestibular, ainda que involuntários, são discriminatórios, na medida em que favorecem enormemente o ingresso de alunos brancos, oriundos de escolas privadas, em detrimento de alunos negros, provenientes das escolas públicas. Esta exclusão – especialmente no que diz respeito aos cursos mais competitivos – faz com que a Universidade se torne de fato um ambiente segregado. Isto gera três problemas distintos: Em primeiro lugar, viola o direito dos membros dos grupos menos favorecidos de se beneficiar do ‘bem público educação’ em igualdade de condições com aqueles que tiveram melhor fortuna durante seus anos de formação. Esta Universidade predominantemente branca, em segundo lugar, falha na sua missão de constituir um ambiente passível de favorecer a cidadania, a dignidade humana, a construção de uma sociedade livre, justa. Uma Universidade que não integra todos os grupos sociais dificilmente produzirá conhecimento que atenda aos excluídos, reforçando apenas a hierarquias e desigualdades que tem marcado nossa sociedade desde o início de nossa história. Por fim, a terceira consequência está

associada ao resultado deste investimento público, chamado sistema universitário, em termos de erradicação da pobreza e da marginalização.

Assim, a polêmica causada pela Lei de Cotas pode ser compreendida pelo espaço que essa oferece a grupos, até então marginalizados, no que diz respeito ao acesso à educação técnico-profissional e superior, o que causa desconforto àqueles acostumados a terem presença exclusiva nas universidades, porquanto, pouco mais de um século de alforria, por si só, não reparam três séculos de cultura escravagista, que se desdobra na sociedade contemporânea pelas dificuldades de acesso à educação pela população preta, assim como pelos pobres, tendo como consequência a criminalidade como válvula de escape à falta de perspectivas de ascensão econômica e social (LIMA, 2019, p. 9).

2.2.4 Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/14

A Era Vargas, marcada por um forte sentimento nacionalista, trouxe à tona os debates para a formatação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), ainda em 1930, quando surgiram duas vertentes que o defendiam: os pioneiros da educação (grupo que pertencia à chamada Escola Nova) e os representantes da Igreja Católica. No entanto, em que pese que a Constituição de 1934 impusesse pela primeira vez a edição de um PNE, muito se debateu, porém pouco se pôs em prática. Com o Golpe de 1937, os primeiros ensaios de um PNE foram engavetados e só voltaram à cena na década de sessenta, quando, à época, o então Conselho Nacional de Educação publicou um plano de metas qualitativas e quantitativas a serem alcançadas entre 1962 e 1970 (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017, p. 67).

A partir da Constituição de 1988, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, ficou estabelecido que incumbiria à União, em colaboração com os demais entes federativos, estabelecer Planos Nacionais de Educação plurianuais, contudo, não havia previsão legal do prazo que esses planos deveriam abranger, o que motivou, em 2009, emenda constitucional que modificou o art. 214 da CF/88 para estabelecer que esses planos deveriam possuir validade de dez anos.

O PNE introduzido pela Lei nº 13.005/14 foi o quarto desde a redemocratização e estabelece dez diretrizes e vinte metas educacionais para o decênio 2014-2024. As suas diretrizes estão previstas no art. 2º, sendo elas:

Art. 2º [...]

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, PNE, 2021).

Já em relação às metas, elas podem ser resumidas na gradual erradicação do analfabetismo; na universalização do acesso à educação infantil de modo que metade da população de crianças de até três anos de idade esteja matriculada em pré-escolas; na universalização do ensino fundamental e do ensino médio de modo que o percentual de jovens que os conclua na idade adequada seja de, respectivamente, 95% e 85%; na universalização do acesso à educação para pessoas portadoras de deficiência, com transtornos de desenvolvimento e de altas habilidades ou superdotadas; na valorização dos docentes a partir de melhor remuneração e de planos de carreira; no aumento do investimento em educação para 10% do Produto Interno Bruto (PIB); na efetivação da gestão democrática das escolas, por meio de critérios técnicos e de meritocracia; na elevação do número de matrículas em pós-graduação, elevando a quantidade de professores da educação básica com pós-graduação a 50% e do ensino superior a 75%; ampliação do ensino médio integral na elevação da escolaridade da população para doze anos, com foco na população preta, de campo e mais pobre do país.

Pode-se infirmar que as metas do PNE foram ambiciosas ante a realidade da educação brasileira, pois apenas cerca de 47,5% da população com 25 anos ou mais possuía, em 2018, o ensino médio completo (IBGE, 2018, p. 1).

Portanto, erradicar o analfabetismo em um país em que a população adulta convive com 6,9% de pessoas sem nenhuma instrução, ou elevar o tempo médio dos brasileiros na escola para 12 anos, quando mais da metade dos adultos nem sequer possui o ensino básico completo, revela-se tarefa inexecutável, não havendo uma grande unidade nacional de esforços holísticos para o cumprimento dessas metas, conforme explana Bolle (2016, p. 163),

não basta ter crianças e adolescentes nas escolas; é preciso que aprendam a ler, que desenvolvam o gosto pela leitura, que tenham intimidade com números e operações matemáticas. É preciso também que desfrutem uma rede de apoio, principalmente quando o nível educacional dos pais e parentes for insuficiente para mantê-los engajados no aprendizado. É preciso que tenham acesso aos serviços públicos básicos, como saúde e saneamento.

Assim, os maiores desafios do PNE passam pela expansão das estruturas físicas e do número de profissionais de educação para tornar viável a elevação do número de matrículas e do acesso do ensino básico ao ensino superior, enquanto já nos últimos anos do seu decênio de validade, oito das vinte metas não foram cumpridas no tempo adequado (CORRÊA; COELHO, 2018, p. 114), revelando-se, portanto, um tempo exíguo, quanto mais em um cenário global de grave crise econômica e sanitária provocadas pela pandemia do coronavírus, o que leva a crer que o PNE brasileiro de mais ousado, também seja pouco pragmático, deixando ao seu sucessor uma herança de pelo menos uma dezena de metas não cumpridas.

2.2.5 Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/15

A educação inclusiva acontece a partir da transformação do espaço escolar por meio de escolas conscientes, as quais se adaptam às necessidades dos educandos, com metodologias voltadas, ao contrário do senso comum, não para cada aluno, mas a fim de abranger todos os estudantes sem distinções, de modo que todos possam ser incluídos levando-se em conta as suas peculiaridades (CARVALHO, 2005, p. 68), como em um quebra-cabeças em que cada peça possui formatos diferentes, mas se identificam nas suas necessidades humanas e incluem-se umas às outras por meio de estratégias adequadas capazes de identificar que, somadas as singularidades de cada indivíduo, é possível construir um quadro melhor do que separadas.

No Brasil, as duas primeiras instituições voltadas à educação de pessoas portadoras de deficiência foram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, o atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, o atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (Ines), ambas localizadas no Rio de Janeiro/RJ. Já o Instituto Pestalozzi, primeira instituição brasileira de ensino voltada a incluir os deficientes mentais, foi criado em 1926, na cidade de Canoas/RS, enquanto a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), somente surgiu em 1954 (BATALHA, 2009, p. 1.069).

É certo que dadas as proporções continentais do país, apenas as criações dessas instituições e das posteriores a elas, sobretudo pelo lapso temporal de um século e pelas suas localizações nos grandes centros urbanos, representaram, inicialmente, muito mais um avanço simbólico do que de fato uma educação inclusiva universal das pessoas portadoras de deficiência, carecendo esses colégios de suporte do Poder Público por meio de normas que lhes dessem sustentabilidade para as suas expansões de modo a democratizar o acesso à

educação a essa parte da população, o que veio a ocorrer, de forma consistente, apenas em 1989, a partir da publicação da Lei de Integração Social das Pessoas com Deficiência (LISPD), que trouxe, no seu art. 2º, parágrafo único, inciso I, que os órgãos e entidades da administração pública direta e indireta passariam a despender ações, nos limites de suas competências, com vistas a assegurar as seguintes medidas relativas à educação da pessoa portadora de deficiência:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (BRASIL, LISPD, 2021)

Verifica-se que tal dispositivo, ao prever que as escolas especiais, privadas ou públicas, deveriam ser inseridas no sistema educacional, buscou retirá-las das margens da educação brasileira, conferindo-lhes um status igualitário, em termos de políticas públicas, às demais escolas. Outro ponto importante desse diploma legal foi a previsão de matrícula compulsória daqueles portadores de deficiência capazes de serem recebidos pelas instituições regulares de ensino sem o prejuízo do seu desenvolvimento cognitivo, havendo, portanto, pela primeira vez a previsão legal de um ensino inclusivo no Brasil.

Cabe destacar que o art. 2º, parágrafo único, inciso IV, da Lei nº 7.853/89, ainda trouxe disposição para que os órgãos e entidades da administração pública, na área de recursos humanos, promovessem “a formação de professores de nível médio para a Educação Especial, de técnicos de nível médio especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores para formação profissional” voltados ao ensino da pessoa portadora de deficiência (BRASIL, LISPD, 2021).

No entanto, o maior avanço dado em direção à uma educação inclusiva veio a ocorrer em 2015, com a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), pois, além de um capítulo exclusivo sobre os direitos à educação dessa população, trouxe dispositivos legais voltados à formação e ao aperfeiçoamento profissional para a inclusão desses brasileiros no mercado de trabalho.

O rol de inovações trazidas pelo Estatuto quanto ao direito à educação da pessoa com deficiência, para Araújo e Costa Filho (2015, p. 74), é uma quebra de paradigma que:

[...] revela a complexidade de que se reveste o direito atual que, ao afirmar direitos universais, não mais pode permanecer cego às necessidades especiais de determinados grupos de pessoas, e para garantir o acesso dessas pessoas a esses direitos, há que internalizar no próprio direito políticas e estratégias de enfrentamento das condições que os obstam. Para igualarmos em certos aspectos temos que desigualar em outros com vistas a atingir o fim de garantir a inclusão. Somos diversos, e a diversidade exige que examinemos na teoria e na prática os desafios e as possibilidades postulados à educação, com vistas a darmos à igualdade de oportunidades e à inclusão educacional dessas pessoas.

Por meio do art. 28, incisos I e XII, do Estatuto, passou a ser incumbência do Poder Público viabilizar um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”, bem como garantir às pessoas portadores de deficiência “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas” (BRASIL, EPD, 2021).

Já em seu art. 36, §§ 3º e 4º, passou a ser firmado que os serviços que envolvam habilitação, reabilitação e educação profissional devessem adotar recursos que atendessem a toda a pessoa com deficiência, com o intuito de capacitar para o labor a pessoa com deficiência, bem como de garantir a sua manutenção e progressão nele ou perspectivas de obtê-lo (BRASIL, EPD, 2021).

Para Rocha (2016, p. 144), a educação inclusiva tende à mitigação do problema social da discriminação, senão o seu desaparecimento, por meio da possibilidade da equidade nos variados seguimentos da sociedade, sobretudo no do trabalho, o que a transforma não em um fim em si mesma, mas em um estágio que leve a um futuro em que surja uma educação sem adjetivos, que homenageie o princípio do respeito à dignidade da pessoa humana.

3 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CRIMINALIDADE

Historicamente, o perfil da pessoa privada de liberdade, no Brasil, costuma ser associado a pobres e a pretos, porém essa conexão carece de uma análise aprofundada, capaz de esclarecer se a população carcerária brasileira possui um perfil homogêneo ou heterogêneo, bem como quais as relações entre a escolaridade e a criminalidade. Esse capítulo busca responder a essas e a outras indagações, por meio de três subtítulos, sendo que o primeiro visa a identificar as características predominantes do brasileiro privado de liberdade, enquanto o segundo tratará da Teoria Econômica do Crime, e, por fim, o terceiro subtítulo, por meio de indicadores de violência e de escolaridade, lançará uma hipótese para constatar e aferir a relação de proporcionalidade entre desempenho escolar e criminalidade de uma população.

3.1 O PERFIL DO BRASILEIRO PRIVADO DE LIBERDADE

O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), que reúne informações dos sistemas penitenciários estaduais e federal, contabilizou, em dezembro de 2019, um quantitativo de 748.009 pessoas privadas de liberdade, sendo cerca de 229.823 presos provisórios, ou seja, sem condenação, já o número total de vagas do sistema penitenciário nacional era de 442.349 (BRASIL, DEPEN, 2020, p. 7 e 11).

Portanto, havia um déficit de 305.660 vagas no sistema penitenciário nacional, impossibilitando que as penitenciárias pudessem ser um espaço eficaz de ressocialização, uma vez que não há estrutura material e humana que atenda ao contingente de população carcerária.

Mais além, dos privados de liberdade portadores de deficiência, somente 6,6% estavam encarcerados em unidades penitenciárias adaptadas (BRASIL, DEPEN, 2018, p. 41), ou seja, mais de 90% dessa parcela da população estava desassistida pelo Estado, seja para poder se locomover ou para receber a assistência necessária ao atendimento de suas necessidades vitais básicas.

Tal contexto torna o cárcere um local hostil e inóspito, de acordo com Brandão *et al.* (2017, p. 185):

A realidade penitenciária é arcaica e, em grande maioria, representa para os encarcerados um lugar sem possibilidade de reintegração, pois estão submetidos a celas sujas, úmidas, anti-higiênicas e superlotadas, de forma que, em não raros exemplos, o preso deve dormir sentado, enquanto os outros revezam-se em pé. Ou seja, ao invés do Estado, através do cumprimento da pena, norrear a sua reintegração ao meio social, dotando o detento de capacidade ética e profissional, age de forma

contrária, inserindo o condenado em um sistema que neutraliza a formação e o desenvolvimento de valores e o estigmatiza.

De outro lado, as penas entre 4 até 8 anos correspondem a 32%, enquanto as de 8 até 15 anos a 26% (BRASIL, DEPEN, 2018, p. 47), ou seja, mais da metade dos apenados cumprirão de pena o equivalente ao primeiro grau de ensino básico ou até a cinco vezes o equivalente ao tempo de ensino médio, o que denota a relevância de as penitenciárias serem melhor equipadas de modo a oferecer uma verdadeira possibilidade de reeducação, levando o cidadão privado de liberdade a retornar à sociedade apto a exercer suas faculdades e a cumprir os seus deveres, e não ainda mais motivado à delinquência.

Com os dados levantados pelo Infopen entre os anos de 2017 e 2019, traçou-se o perfil desses encarcerados a partir do gênero, das incidências por tipo penal, da etnia/cor, da faixa etária e da escolaridade.

3.1.1 Gênero

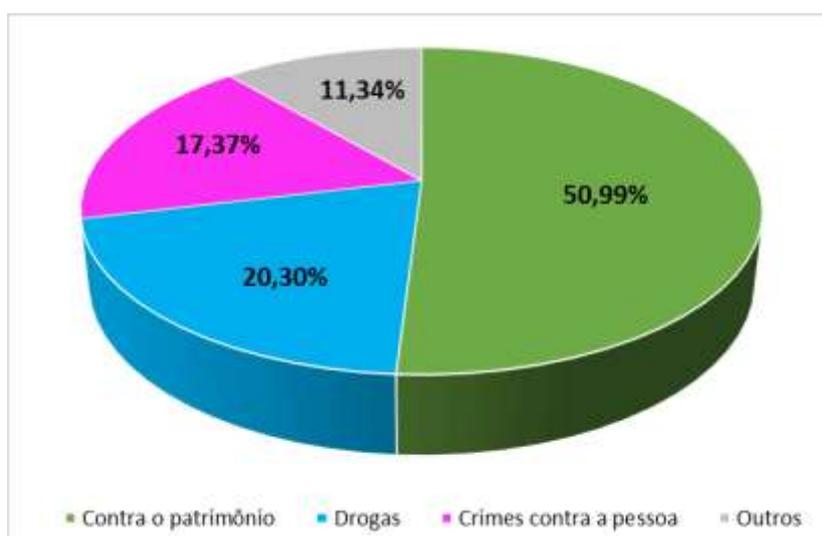
Em relação ao gênero, a população masculina representa 95,06%, enquanto a feminina apenas 4,94% do total de encarcerados brasileiros (BRASIL, DEPEN, 2020, p. 14). Restando demonstrado que o criminoso no país possui gênero predominante, o qual é o masculino.

Nesse aspecto, é imperioso destacar que os direitos e deveres de homens e de mulheres não eram os mesmos no país até o final do século XX, pois, enquanto aos homens competia prover a si e à família, às mulheres sobrava o papel de mera colaboradora do lar, sendo inclusive, as que eram casadas, consideradas relativamente incapazes até meados do século passado (PALAR; SILVA, 2018, p. 735). Assim, ascende a hipótese de que o machismo arraigado na sociedade, em que pese o avanço dos direitos sociais impressos na Constituição Cidadã, exacerba-se quando se trata do crime, levando a termos muito mais criminosos do sexo masculino, que fazem do produto das suas condutas ilícitas também o seu provento e o de sua família, enquanto as mulheres presentes nas vidas desses criminosos realizam atividades mais voltadas ao suporte desses criminosos, como a de cuidados do lar e a de visitação e de remessa de mantimentos aos encarcerados.

3.1.2 Incidências por tipo penal

Quanto à quantidade de incidências por tipo penal, depreende-se do Gráfico 1 que quase 90% das infrações penais cometidas no Brasil se concentram em três grupos: contra o patrimônio, de drogas e contra a pessoa.

Gráfico 1: Quantidade de presos por categorias de tipos penais.



Fonte: Infopen (BRASIL, DEPEN, 2020, p. 17).

Por outro lado, analisando as incidências por tipo penal, mas sob o ponto de vista do gênero dos infratores, os gráficos assemelham-se, embora haja uma inversão quanto à incidência de crimes contra o patrimônio e de drogas.

Das mulheres encarceradas, 50,94% respondem por ilícitos relacionados às drogas e 26,52% por crimes contra o patrimônio. Já dos homens privados de liberdade, 51,84% incide em crimes contra o patrimônio, enquanto apenas 19,17% de drogas.

3.1.3 Etnia/cor

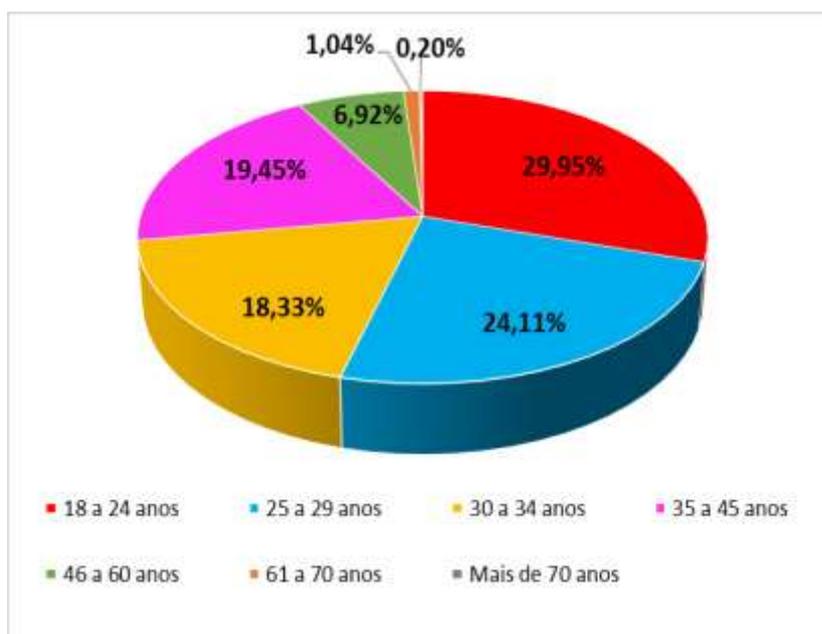
O percentual dos encarcerados em termos de etnia, em 2017, era de 46,27% de cor parda, 35,48% de cor branca e 17,37% de cor preta e 0,89% de etnia/cor indígena ou amarela. Já a população brasileira é formada de 46,80% de cor parda, 43,60% de cor branca e 8,60% de cor preta. Aqui, observa-se que enquanto 55,40% da população brasileira é parda ou preta, esse número se eleva entre os encarcerados para 63,64% (BRASIL, DEPEN, 2018, p. 32).

Como já visto nesse estudo, o direito à educação no país foi retardado à população preta e parda, sobretudo durante o período da escravidão, enquanto esse grupo, após a universalização do acesso à educação, sofreu com a falta de recursos materiais e a discriminação para ingressar e manter-se nos bancos escolares, o que pode ser uma pista para a sua predominância nas celas brasileiras.

3.1.4 Faixa etária

Quando analisada a faixa etária da população carcerária, cerca de 72,39% dos encarcerados, em 2017, tinham de 18 a 34 anos idade, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2: Faixa etária do brasileiro privado de liberdade.



Fonte: Infopen (BRASIL, DEPEN, 2018, p. 30).

A predominância de uma população jovem no cárcere revela, também, uma juventude abandonada pelo Estado e pela família e adotada pela criminalidade, porquanto esta oferece oportunidades de acolhimento, de poder e de respeito, o que é explicado por Durkheim (2007, p. 3):

Se não me submeto às convenções do mundo, se, ao vestir-me, não levo em conta os costumes observados em meu país e minha classe, o riso que provoço, o afastamento em relação a mim, produzem, embora de maneira mais atenuada, os mesmos efeitos que uns pena propriamente dita.

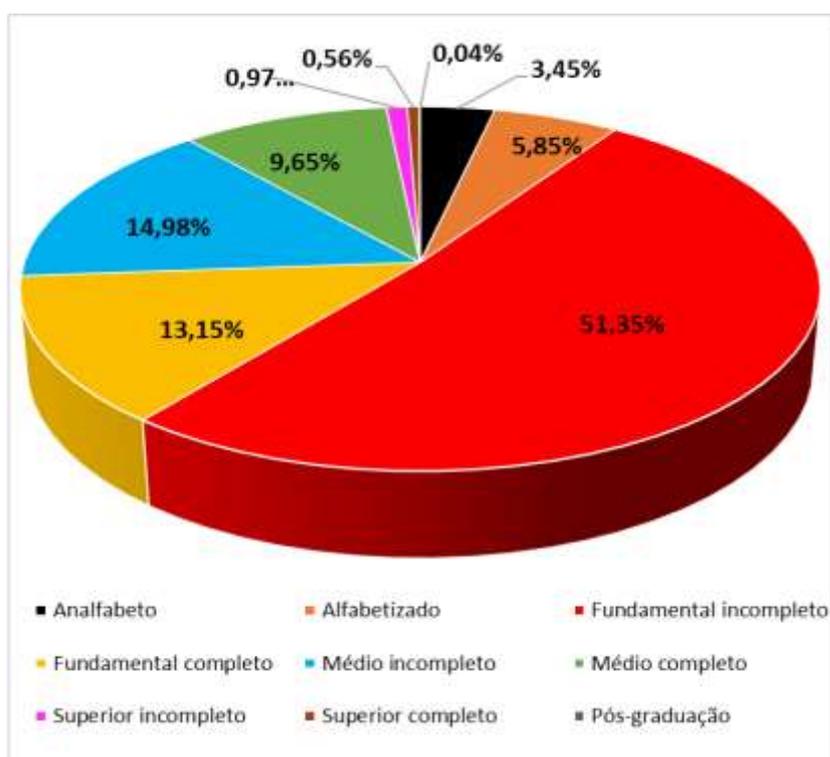
É no processo de amadurecimento do indivíduo, quando as paixões e vaidades exacerbam-se, que essa exclusão social pela falta de efetivação de direitos pode se converter

em revolta, porquanto se o contrato social é descumprido por uma das partes, não parece justo que as outras respeitem as obrigações impostas a eles, sendo o público jovem de maior capilaridade para o crime. Dessa forma, a inserção social é reivindicada por meios ilícitos, o que, num primeiro momento, de fato, leva ao acréscimo econômico e social, fruto dos produtos e do sucesso da empreitada criminosa, contudo, em um segundo momento, superada a juventude, esses ganhos tornam-se ineficientes às necessidades de acumulação patrimonial, conduzindo o brasileiro privado de liberdade à atividades lícitas conforme adquire maturidade.

3.1.5 Escolaridade

Por fim, o Gráfico 3 apresenta o percentual de presos por nível escolar. O resultado é que a maioria dos presos possui baixa escolaridade, sem sequer ter concluído a educação básica que compreende o ensino fundamental e médio. Em, 2017, entre as pessoas privadas de liberdade, somados os analfabetos e alfabetizados mais os que concluíram ou não o ensino fundamental e que não concluíram o ensino médio, havia um percentual de 88,75% dos presos em um desses níveis de ensino.

Gráfico 3: Escolaridade do brasileiro privado de liberdade.



Fonte: Infopen (BRASIL, DEPEN, 2018, p. 34).

A faixa escolar com maior evasão, o ensino fundamental, coincide com a escolaridade predominante entre os presos brasileiros, bem como se agrava, quando analisada por cor ou etnia, entre pretos e pardos ante brancos, conforme se verifica no Quadro 1.

Quadro 1: Evasão escolar dos brasileiros com 25 anos de idade ou mais (2018).

ESCOLARIDADE		POR COR/ETNIA	
		PARDA E PRETA	BRANCA
Sem instrução	6,90%	9,10%	4,20%
Fundamental incompleto	33,10%	37,20%	28,40%
Fundamental completo	8,10%	8,20%	8,00%
Médio incompleto	4,50%	5,20%	3,70%
Médio completo	26,90%	26,90%	27,00%
Superior incompleto	4,00%	3,30%	4,70%
Superior completo	16,50%	10,10%	24,00%

Fonte: Síntese de Indicadores Sociais - SIS (IBGE, 2018).

De um modo geral, os desafios da aprendizagem e a falta de estímulos aos estudantes das classes mais baixas leva à evasão escolar no ensino básico, o que está relacionado ao recrudescimento da criminalidade, conforme aponta Costin (FGV, 2019, vídeo):

Só que quando a gente reprova um filho da classe média, os pais vão dar um jeito de colocar um professor particular ou vão... quando a gente reprova uma criança que simplesmente recebeu um ensino e não aprendeu, a tendência dessa criança depois da segunda repetência de sair da escola é enorme [...] quando a gente não consegue que uma criança aprenda e essa criança abandona a escola, a gente alimenta um indulto que leva dos bancos escolares diretamente para os presídios. No nosso caso, para os presídios ou para os cemitérios. E é muito triste isso, nós deveríamos desenvolver nas faculdades de educação uma pedagogia em que o professor não é visto mais como um mero fornecedor de aulas, mas como um assegurador de aprendizagens. Não é nem reprovar, nem passar de ano sem aprender. É ensinar para que todos aprendam.

Destarte, o perfil do brasileiro privado de liberdade pode ser considerado homogêneo, uma vez que o preso predominante do sistema penitenciário nacional é homem, de cor parda, jovem, de baixa escolaridade e incidente em crimes contra o patrimônio.

3.2 TEORIA ECONÔMICA DO CRIME

A Teoria Econômica do Crime propõe que o fator econômico é decisório na ação do indivíduo, o qual decide infringir as leis ante o ganho financeiro. A educação é uma grandeza que afere a desenvoltura de uma pessoa na sua atividade produtiva, seja criminosa ou não (BECKER, 1974, p. 42). Essa teoria explica a influência da escolaridade no desenvolvimento das atividades criminosas a partir de quatro critérios: custo de oportunidade da atividade ilícita; aversão ao risco; currículo; e taxa de participação dos seus pares.

O custo de oportunidade da atividade ilícita implica no fato de que, quanto maior a escolaridade, melhores as variáveis de emprego e de salário. A aversão ao risco dá-se pelo fato de que a escolaridade leva a mais tolerância e resistência em desobedecer às leis. Quanto mais experiências, seja na atividade ilegal ou legal, maior a produtividade do indivíduo, sendo que a frequência escolar diminui a probabilidade do ingresso precoce dos indivíduos na atividade criminosa, por consequência, auxilia na formação de um currículo de experiências legais. Por fim, a taxa de participação dos seus pares em crimes pode ter uma influência limitada sobre os indivíduos que frequentam a escola, uma vez que o acesso ao conhecimento influi no poder decisório (BECKER; KASSOUF, 2017, p. 2).

Segundo Porto, Huguet e Szabo (2007, p. 72), o baixo nível educacional em decorrência da renda familiar relaciona-se à

maior deterioração da saúde da pessoa e da família, maior violência doméstica, indicadores psicológicos mais pobres, maior delinquência juvenil dos seus filhos, comportamentos sexuais de risco, aumento do uso de drogas, sentimentos agravados de exclusão social, menor adesão ao voluntarismo, menos contribuições à democracia e à cultura.

A violência pode ser considerada um fenômeno social e individual, pois enquanto está relacionada ao contexto histórico de uma sociedade e os limites nela estabelecidos às condutas humanas, também tem a ver com o livre arbítrio de cada cidadão, portanto, para Pino (2007, p. 779), a decisão de incorrer em conduta ilícita ou não é “um aspecto do livre agir humano (se não for negado o princípio do livre arbítrio) susceptível de educação”.

Outrossim, apontam Lochner e Moretti (2004, p. 183-184) que

Existem muitas razões teóricas para esperar que a educação reduza o crime. Ao aumentar os ganhos, a educação aumenta o custo de oportunidade do crime e o custo do tempo passado na prisão. Educação também pode tornar os indivíduos menos impacientes ou mais avessos ao risco, reduzindo ainda mais a propensão a cometer crimes. [...] O efeito da educação sobre o crime pode ser atribuído ao aumento dos salários associado à escolaridade [...] Um aumento de 1% na taxa de conclusão do ensino médio de todos os homens, com idades entre 20 a 60 anos, levaria a sociedade, em geral, dos Estados Unidos da América a reduzirem em até US\$ 1,4

bilhão por ano os prejuízos causados pelos crimes. É difícil imaginar um motivo melhor para desenvolver políticas que impeçam o abandono escolar.

Ademais, é patente que, diferentemente de outras nações, como as situadas na Europa e no Oriente Médio, as quais experimentaram e experimentam, nas últimas décadas, a ascensão de grupos terroristas tendo como motivação a disputa de poder político e religioso, no Brasil, a motivação central dos grupos criminosos é econômico-financeira. Esses grupos se aproveitam da situação de desassistência do Estado, que não presta um serviço público condizente à soma de tributos arrecadados (VUCKOVIC, 2014, p. 4), e de exploração pelo setor privado, que não consegue pagar aos trabalhadores salários condizentes com as suas necessidades. Dessa maneira, o contingente populacional marginalizado no Brasil, em decorrência da falta de uma vida digna, transforma-se em fonte de recursos humanos para o mundo do crime.

Nessa linha, cabe a reflexão de Costin (2003, vídeo) quando afirma que

Um menino que vai trabalhar para o narcotraficante, por exemplo, ele ganha uma arma, e ele passa a ser admirado pelas mocinhas. O emprego não resolve sozinho a equação, se você dá para esse menino, ao invés de uma arma, um violão, ele também é admirado pelas mocinhas. Quer dizer a política cultural tem um poder fabuloso [...] então quanto mais violão, mais ator de teatro nós colocarmos nas favelas, mais chances temos de diminuir a criminalidade.

Conquanto a Teoria Econômica do Crime demonstre a relação entre escolaridade e criminalidade, à medida em que maiores salários estão relacionados à maior escolaridade, o que aumenta o custo da conduta criminosa ao indivíduo, há, no Brasil, duas realidades distintas em relação ao salário mínimo: o previsto constitucionalmente e o definido nominalmente pelo Governo Federal.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 instituiu o salário mínimo, fixado em lei, como um dos direitos fundamentais dos trabalhadores urbanos e rurais, sendo o seu valor compatível às necessidades básicas do trabalhador, bem como de sua família, entre elas, a da educação:

Art. 7º [...]

IV - salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim; (BRASIL, CRFB, 2021, grifo nosso)

Conforme pesquisa realizada mensalmente pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), para satisfazer as necessidades vitais básicas previstas no art. 7º, inciso IV, da Constituição Federal, a média do valor do salário mínimo, durante o ano de 2020, deveria ter sido de R\$ 4.709,16, porém, nesse período, o

valor nominal foi de apenas R\$1.045,00, ou seja, valor mais de quatro vezes menor do que o mínimo para a efetividade das garantias da Carta Magna (DIEESE, 2020).

O salário mínimo não condizente às necessidades dos trabalhadores e a ineficiência no investimento em educação pública geram trabalhadores sem uma vida digna e estudantes com desenvolvimento intelectual e pessoal insuficientes para o seu desenvolvimento profissional e social, os quais precisam, o tempo todo, escolher entre exercer alguns direitos fundamentais em detrimentos de outros, simplesmente pela falta de recursos.

Dessa forma, esses cidadãos veem com incredulidade qualquer movimento de investimento no sistema carcerário nacional ou no processo de ressocialização daqueles que cometeram crimes, porquanto se esses trabalhadores e esses estudantes não são tratados sob o princípio da dignidade da pessoa humana, assim, tampouco aqueles que desrespeitam o contrato social parecem ser merecedores.

Conforme os dados do Infopen, as cadeias brasileiras encontram-se superlotadas, comportando uma quantidade de vagas que é 40% inferior ao número de pessoas atualmente privadas de liberdade no sistema penitenciário. É patente o descaso da sociedade em relação aos presos no país, o que se reflete na tomada de decisões dos agentes políticos que lidam diretamente com a opinião pública. Expressões como “bandido bom é bandido morto” e análogas eram ratificadas, em 2016, por 60% da população brasileira (“BANDIDO...”, 2016, p. 1), desestimulando que o gestor público empenhe valores do erário público para a construção e a melhoria de penitenciárias.

Portanto, a Teoria Econômica do Crime propõe o investimento em educação como o principal propulsor das políticas de segurança pública, contudo, demonstrando ser insuficiente colocar os jovens nas escolas se as suas famílias não tiverem condições de lhes darem suporte por meio de, entre outros instrumentos, um salário mínimo que realmente atenda a todas as necessidades fundamentais dos brasileiros, incluindo a de educação, de modo a conferir-lhes a possibilidade de uma vida digna.

3.3 UMA PROPOSTA DE CONSTATAÇÃO E DE AFERIÇÃO DA RELAÇÃO CRIMINALIDADE E ESCOLARIDADE

Quando se analisa a proporção dos brasileiros na faixa etária dos 18 aos 29 anos de idade que tenham no mínimo 12 anos de estudo, observa-se que a população de cor parda e preta avança menos nos estudos do que a de cor branca, de acordo com o Quadro 2.

Quadro 2: Proporção de pessoas de 18 a 29 anos de idade com no mínimo 12 anos de estudo.

POR REGIÃO		POR RENDIMENTO DOMICILIAR <i>PER CAPITA</i>		POR COR/ETNIA	
Centro-oeste	68,40%	Até 20%	40,70%	Parda e Preta	59,80%
Nordeste	58,60%	Mais de 20% até 40%	55,50%	Branca	76,20%
Norte	58,00%	Mais de 40% até 60%	69,50%		
Sudeste	73,00%	Mais de 60% até 80%	80,20%		
Sul	67,40%	Mais de 80%	92,30%		
Brasil	66,40%				

Fonte: Síntese de Indicadores Sociais - SIS (IBGE, 2018, p. 1).

Outro fator determinante para um maior tempo no sistema de ensino é o econômico. Assim, quanto mais próximo o rendimento domiciliar da renda média per capita brasileira, o percentual de jovens que passam mais de 12 anos em estudo mais que dobra, indo de 40,70%, nas camadas mais baixas, para 92,30%, nas famílias mais abastadas. Nesse sentido, as regiões mais pobres do país acumulam percentuais menores, enquanto, nas regiões mais ricas, a quantidade da população que atinge no mínimo 12 anos de estudos chega a ser 15% maior.

Denota-se, desse contexto, que quase dois terços da população de jovens brasileiros mais pobres permanecem menos do que 12 anos na escola, ou seja, abaixo da meta do atual PNE com término em 2024, o que significa que esse grupo já vulnerável economicamente tem menos chances de sucesso em um currículo legal e está mais suscetível a obter um currículo ilegal, ofertado pelas sociedades do crime.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realiza a cada três anos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que avalia o desempenho escolar de jovens de até 15 anos de idade, em leitura, matemática e ciências, categorias nas quais o Brasil ficou posicionado, respectivamente, em 57^a, 70^a e 66^a entre os 79 países avaliados no ano de 2018 (OCDE, 2018, p. 17-18).

Utilizando os dados do PISA de 2018, bem como os dados do número de homicídios a cada cem mil habitantes fornecido pelas Nações Unidas, propõe-se um método de comprovação de que a educação e a criminalidade, sobretudo, quanto aos delitos contra a vida, são, de fato, grandezas inversamente proporcionais.

O Quadro 3 relaciona as grandezas E (escolaridade) e C (criminalidade), em que E representa a educação de cada país tendo como parâmetro o índice de leitura dos estudantes do ensino básico mensurado pelo PISA, em 2018, que vai de zero a mil, onde quanto mais próximo a mil melhor o resultado, enquanto C é o número de homicídios dolosos a cada 100

mil habitantes, em 2017, multiplicado por 100, em que o resultado mil é o limite máximo considerado, sendo pior o resultado quanto mais próximo de mil.

Quadro 3: E (escolaridade) e C (criminalidade), grandezas inversamente proporcionais.

MELHORES COLOCADOS PISA 2018			PIORES COLOCADOS PISA 2018		
PAÍS	E	C	PAÍS	E	C
China	555	057	Azerbaijão	389	205
Singapura	549	019	Cazaquistão	387	503
Estônia	523	221	Geórgia	380	099
Canadá	520	180	Panamá	377	969
Finlândia	520	125	Indonésia	371	044
Irlanda	518	086	Marrocos	359	213
Coréia do Sul	514	059	Líbano	353	399
Polônia	512	075	Kosovo	353	209
Suécia	506	114	República Dominicana	342	1000
Nova Zelândia	506	074	Filipinas	340	841

Fonte: OCDE (2018, p. 17-18) e UNODOC (2017, p. 1).

Nota-se que quanto melhor o resultado de Escolaridade a tendência é de que menor seja o de Criminalidade. Entre os dez países com maior Escolaridade, apenas um apresenta Criminalidade mais elevada do que a média. O inverso é verdadeiro, entre os dez países com menor Escolaridade, apenas dois possuem Criminalidade também menor.

As exceções a essa analogia de proporção podem ser explicadas por outros fatores que influem no processo educacional, como núcleos de pobreza ou aspectos religiosos e de costumes de cada região, que elevam ou diminuem a tendência à violência independente da escolaridade da população.

O Brasil, por sua vez, embora não apareça nos extremos da tabela, possui um índice de Escolaridade de 413, enquanto de Criminalidade de 1000. Essa relação de baixo desempenho escolar e de máximo desempenho criminal no país, é estimulada pela má gestão dos recursos públicos, o que é ressaltado por Cerqueira (2016, p. 32) quando conclui que

Certamente, parte do pior desempenho escolar nos bairros mais pobres decorre do efeito aluno, uma vez que os estudantes dessas localidades possuem maiores desvantagens culturais e educacionais. Contudo, isto explica parte da diferença. Tomando como exemplo as escolas localizadas em Santa Cruz (bairro do Rio de Janeiro em que se observou o maior número de homicídios em 2014), percebemos diferenças substanciais nos indicadores de oferta do serviço escolar, em que a complexidade da gestão média de alunos por turma e o indicador de carga de trabalho por professor estavam entre os piores do estado. Ou seja, o próprio poder público, que deveria envidar recursos e energias para diminuir a desigualdade socioeconômica, termina por amplificá-la, ao prover serviços educacionais de baixa qualidade para as regiões mais pobres da cidade e serviços de melhor qualidade para as escolas localizadas nas regiões mais nobres.

Deste modo, pode-se inferir que, metaforicamente, escolaridade e criminalidade são como dois extremos de uma gangorra, em que a elevação de uma significa o declínio de outra, o que pode não se confirmar se o equipamento estiver quebrado, ou seja, se houver desarranjos econômicos, sociais e culturais, como, por exemplo, uma situação de guerra. Afirmam Oliveira, Carvalho e Teles (2018, p. 168), ao comentarem sobre a pesquisa do Núcleo de Estudos da Violência no Estado de São Paulo, realizada em 2000, que acerca da relação causal entre educação e criminalidade

O resultado se mostrou, obviamente, pragmático no sentido de que quanto mais descaso e abandono, em relação à oferta de educação, oferta de espaços e agências de promoção de lazer houver em comunidades carentes, maior será a criminalização que irá atingir a todos de forma indistinta.

Assim, se a intenção é investir em segurança pública, os esforços devem ser concentrados em garantir uma educação de qualidade que propicie aprendizagens ao discente aferíveis em testes de aptidão estudantil, ao mesmo passo em que as prisões sejam reestruturadas de modo a permitir que a pessoa privada de liberdade reingresse na sociedade com um custo para a sua ascensão econômica-social por meios lícitos menor do que a encontrada no crime.

4 DO DIREITO DO PRESO À (RE)EDUCAÇÃO

Quando se trata do sistema prisional brasileiro, a reincidência penal acomete 42,5% dos apenados egressos (BRASIL, CNJ, 2019, p. 8). Diante desse cenário, esse capítulo visa clarificar em que ponto está o direito à reeducação do brasileiro privado de liberdade, o que se faz por meio de dois subcapítulos: o primeiro versando acerca da previsão legal do direito do preso à educação na Lei de Execução Penal (LEP), enquanto o segundo tratando das perspectivas da reeducação das pessoas privadas de liberdade no estado de Santa Catarina, tendo em vista o reconhecimento do modelo catarinense de ressocialização como referência nacional (SANTA CATARINA, SAP, 2019).

4.1 A LEI DE EXECUÇÃO PENAL – LEI Nº 7.210/84

Ao longo do presente estudo, verificou-se que a educação como um direito fundamental é conquista relativamente recente na história brasileira, e ainda longe de ser praticada efetivamente, e também que há uma forte relação entre escolaridade e criminalidade.

Sabe-se que àquele que performa na criminalidade, desviando-se das condutas admitidas no contrato social, impõe-se, por meio de sentença transitada em julgado, o cumprimento de pena privativa de liberdade ou de direitos, além de eventual pena de multa. Porém, a LEP, em seu art. 1º, dispõe que o objetivo da execução da pena, para além de efetivar as disposições de sentença ou de decisão criminal, visa proporcionar condições para que o condenado ou o internado retome a sua liberdade reintegrado harmonicamente ao seio social (BRASIL, LEP, 2021). Note-se que esse segundo objetivo tem caráter dual, porquanto para a harmônica integração social do apenado faz-se necessário que ele cumpra a pena para saldar a sua dívida com a sociedade, tornando-se apto a ser por ela perdoado, e que ele próprio consiga, ao tempo que estiver preso, ressignificar a sua liberdade, identificando como reprovável a sua prática delitiva e desenvolvendo saberes que o tornem capaz de, quando ele voltar ao convívio social, exercer plenamente a sua cidadania.

Nesse sentido, para Couto (2020, p. 58), “submeter o cidadão a uma pena deve significar proporcionar ao Estado a reprovação do fato cometido e, ao condenado as condições de acréscimos pessoais rumo à sintonia com os valores e a cultura vivida em sua comunidade”.

Desse modo, a LEP possui um importante enfoque na reeducação do apenado, dispondo sobre o acesso à educação para a pessoa privada de liberdade, explícita ou implicitamente, em diversos de seus artigos, conforme sintetizado abaixo:

Art. 10 – previsão de assistência ao preso e ao internado como dever do Estado;

Art. 11 – previsão de assistência educacional;

Art. 17 ao Art. 21-A – modo de efetivação da assistência educacional;

Art. 41, incisos VI, VII e XV – o desenvolvimento de atividades intelectuais, artísticas e desportivas, a educação e a leitura como direitos do preso;

Art. 72, inciso V – ensino profissionalizante ao condenado e ao internado;

Art. 83, §4º – serviços de educação, esportes e recreação nos estabelecimentos penais;

Art. 95 – espaços para cursos e palestras nos albergues;

Art. 112, §1º – boa conduta como requisito à progressão de regime;

Art. 114, inciso II – comprovação de autodisciplina e de senso de responsabilidade; Art. 122, inciso II – autorização para frequência em curso escolar;

Art. 123, inciso I – exigência de comportamento adequado;

Art. 125 – suspensão de saída temporária por, dentre outros motivos, baixo grau de aproveitamento no curso escolar;

Art. 126, §1º, inciso I, e §5º – remição da pena pela escolarização. (BRASIL, LEP, 2021).

Ademais, em 2013, o Estatuto da Juventude trouxe, em seu art. 3º, inciso XI, a previsão legal de que aos agentes públicos e privados envolvidos em políticas públicas de juventude caberia zelar pelos direitos dos jovens com idade entre dezoito e vinte e nove anos privados de liberdade e egressos do sistema prisional, notadamente pela formulação de políticas de educação e de trabalho, voltadas à reinserção social e laboral (BRASIL, EJ, 2013). Esse dispositivo legal demonstra-se atento ao atual cenário das prisões brasileiras, nas quais prosperam apenados de perfil jovem e de baixa escolaridade, ao envidar esforços da sociedade para que o estímulo à educação e ao trabalho sejam parte das políticas de segurança pública.

Nessa senda, a efetivação da assistência educacional ao preso visa à sua instrução escolar e à sua formação profissional, por meio de curso supletivo obrigatório de ensino fundamental, bem como da gradual implantação de curso supletivo de ensino médio nas prisões brasileiras, inclusive por meio de convênios com instituições públicas ou privadas que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. Em relação à formação profissional, os

cursos ofertados aos presos devem ser de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Outro ponto relevante é a realização de censo penitenciário com a finalidade de verificar:

Art. 21-A. [...]

I - o nível de escolaridade dos presos e das presas;

II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos;

III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos;

IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo;

V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas. (BRASIL, LEP, 2021).

No entanto, embora haja previsão legal acerca da educação do brasileiro privado de liberdade, conforme destacado supra, a efetivação da educação nos estabelecimentos prisionais brasileiros esbarra na oferta de vagas dos bancos escolares ante a alta demanda de presos. Exemplo disso é que, em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), vinculados ao Ministério da Educação, estabeleceram, por meio da Resolução nº 2, a implantação do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) nas prisões, inclusive em período noturno (BRASIL, CNE, 2010). Porém, as unidades prisionais vêm se recusando, muitas vezes, a exercer atividades escolares noturnas, sob a justificativa, de acordo com Graciano e Haddad (2015, p. 54), “[...] da falta de condições de segurança em virtude do reduzido número de funcionários”, o que eleva a pressão sob a oferta de vagas, porquanto carecem esses estabelecimentos de estrutura física para comportar mais da metade da demanda potencial só pelo ensino fundamental.

Desde 2010, o MEC, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Aplicadas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), leva aos estabelecimentos prisionais o Exame para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (Encceja PPL) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem PPL), o primeiro a avaliar e certificar aqueles que não concluíram o ensino fundamental no período regular, enquanto o segundo destinado àqueles que não concluíram o ensino médio. Esse último exame, além de possibilitar um certificado de conclusão do ensino médio, oportuniza às pessoas privadas de liberdade a ingressarem, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e do Programa Universidade para Todos (ProUni), no ensino superior, sobretudo em cursos à distância (VIDOLIN, 2017, p. 66).

Acercas ainda da assistência educacional, há previsão, dentre outras possibilidades pedagógicas, de implantação de bibliotecas nos estabelecimentos penitenciários, providas de livros instrutivos, recreativos e didáticos (BRASIL, LEP, 2021).

Por outro lado, a assistência educacional ao preso brasileiro, do modo como é legalmente posta, apresenta-se cristalizada, sem observar um direito à educação global, com um processo pedagógico que contemple as dimensões da vida cidadã, social e formal, como destacam Onofre e Julião (2013, p. 59) quando afirmam que:

Durante anos, o aprisionado deixa de tomar decisões da vida cotidiana como preparo da comida, escolha das atividades diárias, contato com pessoas de diferentes lugares, orçamento familiar. Essas atividades não têm lugar na prisão, e ao mesmo tempo, espera-se que posto em liberdade, seja capaz de lidar com esses aspectos da vida diária [...] Ora, se os processos educativos não podem operar devidamente, é óbvio que as habilidades e as destrezas para o desenvolvimento social e pessoal, no processo de socialização, são quase nulas e potencializam as fragilidades já existentes, como os vínculos com a família, os valores da vida e a participação social.

A Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do sistema carcerário, em 2009, elencou, como principais desafios da assistência educacional ao brasileiro privado de liberdade, “falta de espaço físico destinado às atividades educacionais, falta de material pedagógico, profissionais mal pagos e desestimulados, somando-se, ainda, o fato de que são poucas as escolas existentes, embora uma grande vontade, da maioria dos presos, de estudar” (BRASIL, 2009, p. 232).

Outrossim, o sistema penitenciário norueguês, tido como modelo internacional, opera de modo a transformar o cidadão criminoso em cidadão produtivo para a sociedade, com prisões sem celas ou grades, que mais se parecem com condomínios fechados, onde ao preso são entregues as chaves dos quartos e são autorizados direitos e deveres comuns a todos os cidadãos noruegueses, com exceção de ultrapassar os limites do estabelecimento prisional, simulando-se a vida social e laboral cotidianas (BORTOLOTTI, 2016, p. 740). O que, conforme Campos (2015, p. 61), levou o país escandinavo a ter uma taxa de reincidência de

[...] 20% (16% numa prisão apelidada de "ilha paradisíaca", que inclui assassinos, violadores, traficantes e outros criminosos de peso). Na Noruega, a teoria da reabilitação, reforma e correção [*sic*], em que a ideia é reformar deficiências do indivíduo (não o sistema) para que ele regresse à sociedade como um membro produtivo, é a regra. Isto é, a reabilitação é obrigatória, não uma opção.

Realidade essa bastante distinta dos estabelecimentos penitenciários brasileiros em estado de superlotação, abalroados de jovens de baixa escolaridade, marginalizados pela sociedade tanto antes mesmo de que houvessem cruzado a fronteira da legalidade, como após o cumprimento das penas impostas a eles, conforme Mirabete (1992, p. 86),

[...] todo indivíduo, desde que excluído do contato com outros indivíduos ou do meio social, tende a uma evolução diversa da experimentada pelos outros homens ou por esse meio social. Ocorre, nessa hipótese, o que se tem denominado de evolução desproporcional entre o indivíduo e a comunidade, o que pode conduzir ou agravar o

desajustamento social. O mais grave inconveniente a que, tradicionalmente, tem levado a pena privativa de liberdade é a marginalização do preso.

Todavia, importa destacar o instituto da remição penal, o qual tanto pelo trabalho como pela escolarização, faculta aos presos abater o saldo de suas penas:

Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no **caput** será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho (BRASIL, LEP, 2021).

A remição penal é instituto que vai ao encontro do princípio da individualização da pena, inculcado no art. 5º, XLVI, da Constituição Federal e no art. 5º da LEP, e do qual se extrai que os condenados deverão ser tratados de acordo com a sua personalidade e os seus antecedentes, de modo que recebam adequado tratamento penitenciário, sendo que os benefícios advindos da escolarização de um preso podem incitar também nos demais o interesse pela educação.

Essa foi uma forma que o legislador encontrou de aproximar o preso de sua reeducação, mesmo que esse indivíduo apenas busque antecipar a sua liberdade, uma vez que, a partir do momento em que ele estiver estudando ou laborando, estará adquirindo habilidades e conhecimentos que, inconscientemente, o permitirão ressignificar a sua liberdade.

Ressalta-se, contudo, que a possibilidade de remição por estudo, ao contemplar atividades de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional, mostra-se ampla, permitindo a sua interpretação extensiva às ocupações escolares extracurriculares, como é o caso da leitura.

Dessa forma, o CNJ recomenda, desde 2013, o estímulo à remição penal pela leitura, sobretudo àqueles apenados impossibilitados de exercer o direito ao trabalho, à educação e à qualificação profissional. A Recomendação n. 44/2013 estabeleceu que o apenado, ao qual for ofertada a remição pela leitura, terá de 21 a 30 dias para a leitura da obra, devendo comprová-la por meio de resenha, sendo-lhe, se constatado o empenho do apenado, abatidos 4 dias da pena, porém, o incentivo limita-se a 12 obras anuais (BRASIL, CNJ, 2013).

Dados mais recentes, de 2019, apontaram que, à época, cerca de 7,2% da população carcerária participava de projetos de remição pela leitura em estabelecimento prisional federal ou estadual (DEPEN, 2020, p. 318).

A inserção dos brasileiros privados de liberdade no universo da literatura, pode alcançar amplos benefícios ao sistema penitenciário nacional, como: a ocupação útil da

população encarcerada; a expansão de mundos do apenado por meio da contraposição de suas próprias experiências pessoais com aquelas contidas nos livros, derruindo a sua sensação de solidão e expandindo os seus horizontes; o estímulo ao estudo na vida pós-cárcere; entre outros (PROENÇA; OLIVEIRA, 2017, p. 798).

Salienta-se, ainda, que a Recomendação CNJ n. 44/2013 também passou a permitir que os resultados obtidos no Encceja PLL e no Enem PLL, daqueles presos que estudaram por conta própria, sem terem frequentado salas de aula no estabelecimento prisional, possam ser utilizados para fins de remição da pena, contabilizando-se, para tanto, como se tivessem frequentado 50% das horas-aula determinadas para o ensino fundamental, no caso do primeiro teste, e para o ensino médio, no caso da segunda avaliação (BRASIL, CNJ, 2013).

A educação de qualidade é, infelizmente, um desafio longe de ser superado pelo Brasil, quanto mais oferece-la no interior dos estabelecimentos prisionais, os quais, muitas vezes, sequer conseguem fazer prevalecer a dignidade da pessoa humana face às suas estruturas precárias. Diante desse contexto, conforme Günther (2006, p. 188), a sociedade brasileira se torna um terreno fértil para soluções fáceis, de pouca efetividade e sustentabilidade ao longo das décadas, porquanto

A política já reconheceu há muito tempo o potencial desse tipo de emotividade para a obtenção e manutenção do poder. Em disputas eleitorais conta também, e sobretudo, a disputa político-criminal: saber quem defende métodos de combate à criminalidade mais convincentes e eficazes, bem como a execução penal mais rigorosa. Para os agentes do sistema político é fácil assumir uma posição pseudodemocrática [*sic*] e basear-se no desejo manifestado pela maioria para atuar de maneira mais dura contra a criminalidade.

Outrossim, de acordo com Doob e Webster (2003, p. 143), tão somente endurecer as penas não irá modificar o atual panorama da segurança pública brasileira, pois

A literatura sobre os efeitos da severidade da sentença nos níveis de crime foi revisada inúmeras vezes nos últimos vinte e cinco anos. A maioria das avaliações conclui que há pouca ou nenhuma evidência consistente de que penas mais duras reduzam as taxas de criminalidade nas populações ocidentais. [...] Uma avaliação razoável da pesquisa até o momento - com um foco particular em estudos conduzido na última década - é que a severidade da sentença não tem efeito sobre o nível de crime na sociedade.

Assim, a tendência é de que, na falta de maior atenção a um sistema já precário, o tempo só o faça mais desgastado, enquanto o recrudescimento das penas, sem oferecer meios efetivos de reeducação, dá ensejo, em verdade, à ressocialização para o crime, o que não é o objetivo do ordenamento jurídico brasileiro, embora acabe sendo uma consequência da sua não efetiva aplicação.

4.2 A ASSISTÊNCIA EDUCACIONAL AO PRESO NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Registros dão conta de que a preocupação com a educação de pessoas privadas de liberdade no estado de Santa Catarina iniciou-se com o trabalho voluntário de religiosos que realizavam a alfabetização dos apenados. Foi com a inauguração da Penitenciária de Pedra Grande, em 1930, atual Penitenciária de Florianópolis, que se implementou, oficialmente, as primeiras oficinas de trabalho. Porém, somente em 1974, a penitenciária da capital passou a contar com uma escola, devido à constatação de que, entre os apenados, havia um grande número de analfabetos (SANTA CATARINA, 2017, p. 31).

No início do milênio, a Educação de Jovens e Adultos – inovação da LDB de 1996 – passou a ser ofertada nas penitenciárias, presídios e unidades prisionais avançadas, como modalidade do ensino básico. Nos últimos anos, a Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa (SAP) e a Secretaria de Educação, por meio do termo de convênio de cooperação n. 2.015 TN 001500, firmaram parceria para a oferta de ensino fundamental e de ensino médio nos estabelecimentos carcerários do estado (SANTA CATARINA, 2017, p. 31).

A SAP é composta pelo Departamento de Administração Socioeducativo (Dease), do Departamento de Administração Prisional (Deap) e pelo Conselho Penitenciário (SANTA CATARINA, SAP, 2021). Em relação ao sistema prisional, compete a essa secretaria:

Art. 30. [...]

I - planejar, formular, normatizar e executar as políticas públicas para o sistema prisional do Estado;

[...]

IV - promover a elevação da escolaridade e o ensino profissionalizante dos detentos;

V - planejar, formular, normatizar e executar ações, programas e projetos que visem assegurar a reinserção social do apenado;

VI – planejar, coordenar, orientar, avaliar e executar programas, projetos e ações governamentais na área da administração prisional e socioeducativa; (SANTA CATARINA, 2019, p. 1)

O atendimento educacional em unidades prisionais catarinenses dá-se, atualmente, pelo Programa de Educação em Espaços de Privação em Liberdade, o qual estabelece a organização curricular da oferta de EJA. Para as turmas de alfabetização e de ensino fundamental anos iniciais, as aulas são lecionadas por um único professor, respeitando-se o tempo de cada estudante para poder avançar nos níveis seguintes. Já para as turmas de ensino fundamental anos finais e de ensino médio, o estudante frequenta as aulas por disciplina, avançando de forma sucessiva até a conclusão do curso, também sendo ofertadas as

avaliações nacionais de certificação para cada nível de ensino, sendo possível a utilização dos resultados desses exames para a finalização de cada nível em menor período. Por fim, os reeducandos também podem participar do *Projeto de Remição pela Leitura: Despertar para a Leitura* que visa a literatura como modo reintegrador do apenado à sociedade (SANTA CATARINA, SED, 2021, p. 1).

No entanto, no ano de 2017, a assistência educacional às pessoas privadas de liberdade no estado era muito aquém da demanda, o que se depreende do Quadro 4, do qual se extrai que a cobertura da prestação educacional frente à demanda para os níveis de ensino ofertados pelo EJA era de apenas 17,49%, ou seja, havia quatro vezes mais presos aptos à escolarização do que a oferta de vagas, o que revela um nicho ainda a ser explorado com mais robustez pelos gestores públicos.

Quadro 4: Demanda educacional versus oferta nos estabelecimentos prisionais catarinenses.

NÍVEL	DEMANDA	ATENDIMENTO	COBERTURA
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	912	430	47,00%
Ensino Fundamental – Anos Finais	9.429	1.990	21,10%
Ensino Médio	2.443	453	18,54%
Ensino Superior	1.874	8	0,42%
Total	14.007	2.451	17,49%

Fonte: Ipen (*apud* SANTA CATARINA, SED, 2017, p. 35)

Em 2018, havia dois estabelecimentos prisionais catarinenses que não ofertavam nenhuma atividade educacional: a UPA São Francisco do Sul e a UPA São José do Cedro, e dentre os que possuíam assistência educacional,

[...] constatou-se que, em 33 das 50 unidades prisionais analisadas, menos de dez presos estudaram por um período superior a um mês na prisão, considerando presos provisórios e condenados. No Presídio de Araranguá, somente um dos 669 presos liberados entrou nessa estatística, enquanto no Presídio de Blumenau, foram somente nove dos 1.056 presos liberados entre 2014 e novembro de 2018 (SANTA CATARINA, TCE, 2019, p. 110).

O Plano Estadual de Educação em Prisões 2016-2026 (PEEP/SC) pode ser compreendido como fruto do convênio estadual de cooperação n. 2.015 TN 001500, e tem como concepção a intenção de aproximar a LDB e a LEP, de modo a integrar a educação e a execução penal. Dessa forma, o referido documento define como obrigações, dentre outras, da Secretaria Estadual de Educação (SED):

I – Garantir a oferta permanente de Educação Básica na modalidade de EJA nos estabelecimentos penais no estado;

II – Colocar à disposição dos estabelecimentos penais no estado, professores e professor orientador de leitura pertencentes ao quadro do magistério público estadual para ministrar aulas e orientar os projetos de leitura;

[...]

VI – Promover formação e encontros pedagógicos para capacitação dos professores e professores orientadores de leitura, pertencentes ao quadro do magistério público estadual, que atuarem nos estabelecimentos penais no estado;

[...]

XIV – Equipar as salas de aula com material permanente, adequado às atividades pedagógicas a serem desenvolvidas pela modalidade de ensino, prevista(s) no presente convênio (SANTA CATARINA, SED, 2017, p. 56).

Assim, à SED compete levar a educação aos estabelecimentos penais, oferecendo aos reeducandos recursos humanos (professores) e materiais (quadros, canetas, projetores, entre outros).

Outrossim, são obrigações da Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa (SAP):

I – Prover espaço físico adequado e previamente aprovado pela Secretaria de Estado da Educação para o desenvolvimento das atividades inerentes ao presente convênio;

II – Responsabilizar-se pela reprodução de material pedagógico a fim de facilitar o trabalho desenvolvido pelos professores e alunos;

III – Zelar pela segurança pessoal dos professores e professor orientador de leitura.

IX – Garantir o acesso e permanência dos alunos as salas de aula possibilitando a frequência regular e a conclusão dos cursos;

[...]

XII – Envolver os assistentes sociais, psiquiatras, psicólogos e médicos dos estabelecimentos penais no planejamento, com vistas a assegurar maior desempenho dos envolvidos no processo;

XIII – Adequar os espaços físicos para o projeto de remição da pena pela leitura (bibliotecas com acervo condizente ao projeto e salas para o atendimento individual do aluno participante do projeto) (SANTA CATARINA, SED, 2017, p. 57).

Por sua vez, à SAP incumbe o papel de não somente ceder espaço físico, mas também de provê-lo de estrutura adequada à aprendizagem no interior dos estabelecimentos prisionais, além de fomentar, ao quadro de servidores desses estabelecimentos, a participação no processo educacional dos apenados, de modo a incentivar a escolarização entre os detentos, bem como a garantir que aqueles que decidam frequentar as aulas não sejam barrados pelos demais, impondo-se a ambas as secretarias papeis ativos na busca de uma ressocialização efetiva.

Dos mais de 23 mil apenados de Santa Catarina, em meados de 2019, cerca de 38% estavam desenvolvendo alguma atividade educacional, número mais de três vezes maior do que a média nacional, que na época era de 12,6%. Nesse mesmo ano, mais de 5.000 detentos estavam aptos a participar do projeto *Despertar pela Leitura*, enquanto mais de 8.000 reeducandos inscreveram-se no Enem PPL, revelando os frutos dos investimentos na reeducação dos apenados catarinenses (SILVA, 2019, p. 1).

Em auditoria realizada pelo Tribunal de Contas de Santa Catarina (TCE), no ano de 2020, foi constatado que a oferta de escolarização nos últimos anos para pessoas privadas de liberdade no sistema carcerário estadual reduziu em quase 30% a taxa de reincidência criminal, enquanto a oferta de trabalho contribuiu em 18% para uma redução do reingresso aos presídios. Aos mais afetos a dados econômicos, o estudo demonstrou que, entre os anos de 2013 e 2016, a redução das taxas de reincidência pela escolarização e pelo trabalho representou uma economia aos cofres do estado no valor de R\$ 42,6 milhões (SANTA CATARINA, TCE, 2019, p. 160-161). A análise do levantamento resultou em recomendações ao próprio TCE, ao Governador, à Secretaria de Estado da Educação e, sobretudo, à Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa, sendo recomendado para esse último órgão que:

1. Realize aperfeiçoamentos no sistema de dados Ipen;
2. Realize o acompanhamento ao egresso, registrando em sistema informatizado dados quanto à sua readaptação, bem como à situação educacional, empregatícia e assistencial;
3. Adote critérios claros, padronizados e transparentes para seleção de indivíduos participantes de atividades laborais nas prisões, registrando esse critério e sua pontuação no Ipen, enquanto dispuser de vagas para todos;
4. Amplie a oferta de trabalho nas prisões, para atender o total da população carcerária;
5. Amplie a oferta de educação visando ao atendimento universal da população carcerária. (SANTA CATARINA, TCE, 2020, p. 1)

As informações levantadas pelo TCE, bem como as suas recomendações aos órgãos que desfrutam da competência para assegurar a assistência à educação da pessoa privada de liberdade em Santa Catarina, sugerem que, quando se compreende os estabelecimentos penais como além de uns meros centros de custódia, mais se estará próximo da efetiva ressocialização do preso, que não só é possível, como leva à economia dos recursos alocados para o sistema prisional.

Ademais, os custos econômicos da criminalidade são parte dos desafios econômicos da sociedade contemporânea, porquanto

A violência custa caro à sociedade: de cada R\$ 10,00 produzidos no Brasil, R\$ 1,00 é desperdiçado devido à criminalidade. Dados de 2006, do Banco Interamericano, indicam que o Brasil gasta 200 bilhões de reais por ano por causa da criminalidade. Ou seja, 10% do PIB, tanto em custos diretos quanto indiretos (BRASIL, 2009, p. 48).

O reconhecimento do preso como sujeito de direitos e de deveres, para além de lhe conferir dignidade, revela-lhe uma realidade de mundo diversa da que a atividade ilícita lhe oferece, servindo de estímulo para uma conduta social que lhe retire das margens para o centro da sociedade.

De acordo com Costin (2019, vídeo), para que o indivíduo desempenhe um papel de bom cidadão ou para ter uma boa inserção no mercado de trabalho, seja como empreendedor, seja como trabalhador,

[...] ele precisa ler bem, ter raciocínio matemático desenvolvido, saber extrair informações de textos e desenvolver uma mente investigativa que é a base de todas as ciências. Para além disso, ele precisa ter um repertório cultural básico que o permita entender a condição humana no mundo inteiro. Sem essas coisas, nós não nos constituímos plenamente em humanos aptos a navegar com facilidade na era contemporânea.

Nesse sentido, Baratta (1990 *apud* BRAGA, 2014, p. 352) preconiza um cumprimento de pena voltado para “a abertura de um processo de comunicação e integração entre a prisão e a sociedade, no qual os cidadãos reclusos se reconheçam na sociedade e esta, por sua vez se reconheça na prisão”.

A diminuição da taxa de reincidência por uma assistência educacional plena leva diretamente a uma diminuição das despesas com o sistema prisional, por outro lado, tem consequências positivas ainda maiores para a sociedade, como: aumento da arrecadação de tributos e redução de custos com programas sociais, tendo em vista a elevação da empregabilidade e dos salários; redução de custos policiais e judiciários; aumento do turismo, em decorrência de uma sociedade mais segura; entre outras (SANTA CATARINA, TCE, 2020, p. 155).

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa foi elaborada buscando lançar luz acerca dos desafios de alcançar a plena efetivação do direito fundamental à educação e de reverter os altos índices de criminalidade pela sociedade brasileira, demonstrando que a superação desses problemas passa por soluções similares.

A investigação iniciou-se com o desvendamento das origens do direito fundamental à educação no país, constatando-se que, nos primórdios, a educação para todos era uma utopia, porquanto nem todos os brasileiros eram considerados cidadãos, como no caso dos escravos, bem como o ensino para meninos e meninas possuía agudas diferenças, sendo para eles voltado ao mercado de trabalho, enquanto para elas às atividades domésticas.

Outrossim, a Carta da Primavera inaugurou um novo Estado de bem-estar social, no qual os direitos sociais, incluídos a educação, passaram a ser fundamentais, vindo a influenciar as normas infraconstitucionais que surgiram nas últimas décadas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei de Cotas, os Planos Nacionais de Educação, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que trouxeram, ainda nos últimos anos, instrumentos para dar efetividade ao direito à educação a todos os brasileiros.

Em seguida, tendo em vista o contexto histórico do direito à educação, foi-se em busca da possibilidade de construir-se um perfil para o preso brasileiro, por meio de características homogêneas, o que, mais que satisfatoriamente, se pôde realizar, uma vez que, indiscutivelmente, verificou-se que, nos estabelecimentos prisionais, prevalecem homens jovens, autores de crimes contra o patrimônio ou relacionados a entorpecentes, de cor parda ou preta e de baixa escolaridade, manifestando-se na pessoa privada de liberdade as subtrações proporcionadas pelas desigualdades sociais e econômicas que preponderam no curso da história do país.

A Teoria Econômica do Crime, por outro lado, revela que, em que pese a escolaridade seja um fator para a diminuição da criminalidade, é necessário que escolarização seja sinônimo de possibilidade real de ascensão econômica e social, o que só uma sociedade que trilha o caminho da meritocracia pode oferecer, senão os conchavos e os apadrinhamentos sobrepujar-se-ão sobre o empenho e o conhecimento, levando os que se encontram à margem da sociedade a não procurarem o seu centro para produzirem, mas para tão somente subtraírem aquilo que lhes é vedado.

No intento de agregar uma nova metodologia de aferição de constatação de que a educação e a criminalidade de uma comunidade estão interligadas, inovou-se com a contraposição das melhores e das piores notas do Pisa em relação aos índices de homicídios dos respectivos países, revelando que as sociedades mais escolarizadas possuem tendência a serem também menos violentas, e vice-versa, funcionando essa relação como uma espécie de gangorra, em que um lado só se eleva quando o outro se afunda.

As garantias e deveres relativos à educação do brasileiro privado de liberdade, encontradas na Lei de Execução Penal, tornam-se verdadeira façanha em meio ao cenário de superlotação dos estabelecimentos penais, contudo, o ensino de jovens e adultos e a remição da pena pelo estudo nas prisões vêm se solidificando na segunda década do século XXI, o que sugere uma mudança de paradigma que pode resultar em uma reversão da taxa de reincidência criminal que tem acometido quase metade dos reeducandos.

Outrossim, o estado de Santa Catarina, além de ter-se transformado em referência nacional na reeducação dos apenados, comprovou que os investimentos nos estudos de seus presos resultaram em expressivas reduções na taxa de reincidência, subtraindo-a em quase um terço, além de representar, atualmente, uma economia para o estado em cifras de dezenas de milhões de reais, o que poderia ultrapassar centenas de milhões de reais se a assistência educacional aos presos fosse maximizada, sem contar, ainda, com o acréscimo à riqueza estadual por meio do melhor desenvolvimento dos setores de comércio, serviços e indústria.

Pode-se inferir, desse modo, que comprovadamente há uma relação inversamente proporcional entre os efeitos da educação e da criminalidade em uma sociedade. Assim, percebe-se que o Brasil teve avanços legais bastante recentes quanto ao direito à educação, o que, no entanto, não pode servir de escusa para a sua não efetivação e, tampouco, para sermos pessimistas, porquanto se, no passado, esforços foram envidados para as conquistas dessas garantias, é no presente que se faz imprescindível coragem para executá-las, ainda mais diante dos esclarecimentos e resultados suportados por esse estudo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luiz Alberto David; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. O estatuto da pessoa com deficiência – EPCD: lei 13.146, de 06.07.2015: algumas novidades. **Revista dos Tribunais Online**, São Paulo, v. 104, n. 962, p. 65-80, dez. 2015. Disponível em: <http://escolasuperior.mppr.mp.br/arquivos/File/Marina/deficiencia6.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

"BANDIDO bom é bandido morto", dizem 60% dos brasileiros. **Correio Braziliense**. Brasília, 2 nov. 2016. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/outros/ultimas-noticias/63,37,63,12/2016/11/02/internas_polbraeco,555729/bandido-bom-e-bandido-morto-dizem-60-dos-brasileiros.shtml. Acesso em: 3 abr. 2021.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de direito constitucional**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. 371 p.

BATALHA, Denise Valduga. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 9., Curitiba. **Anais [...]**, Curitiba: PUCPR, 2009. p. 1065-1077. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/1915_1032.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

BECKER, Gary S. *Crime and punishment: an economic approach: an economic approach*. *In*: BECKER, Gary S.; LANDES, William M. **Essays in the Economics of Crime and Punishment**. New York: NBER, 1974. p. 1-54. Disponível em: nber.org/books/beck74-1. Acesso em: 2 abr.2021.

BECKER, Kalinca Léia; KASSOUF, Ana Lúcia. Uma análise do efeito dos gastos públicos em educação sobre a criminalidade no Brasil. **Economia e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 1, p. 215-242, abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3533.2017v26n1art8>. Acesso em: 2 abr. 2021.

BOLLE, Monica Baumgarten de. **Como matar a borboleta azul**: uma crônica da era Dilma. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016. 272 p.

BORTOLOTTI, Luiza. Sistema carcerário: é possível mudar? *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL UMA NOVA PEDAGOGIA PARA A SOCIEDADE FUTURA: PROTAGONISMO RESPONSÁVEL, 2., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre, 2013, p. 738-741. Disponível em: <https://reciprocidade.emnuvens.com.br/novapedagogia/article/download/224/242>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRAGA, Ana Gabriela Mendes. Reintegração social e as funções da pena na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**. São Paulo, v. 22, n. 107, p. 339-356, mar./abr. 2014. Disponível em: <https://www.ibccrim.org.br/publicacoes/edicoes/672>. Acesso restrito.

BRANDÃO, Beatriz Silva et al. O caos no sistema penitenciário brasileiro: violação da dignidade da pessoa humana. **Jornal Eletrônico**, Faculdades Integradas Vianna Júnior,

Juiz de Fora. ano 9., ed. 1., já./jul. 2017 p. 176-195, 2017. Disponível em: <https://jefvj.emnuvens.com.br/jefvj/article/download/105/629/>. Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro, RJ: Império do Brazil, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. Lei 15 de outubro de 1827. **Lei geral de educação**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, RJ: 15 out. 1927. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim..-15-10-1827.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: República dos Estados Unidos do Brasil, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistência e proteção a menores *[sic]*. Rio de Janeiro, RJ: 31 dez. 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: República dos Estados Unidos do Brasil, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: República dos Estados Unidos do Brasil, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: República dos Estados Unidos do Brasil, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 7 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: República Federativa do Brasil, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Emenda constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, DF: República Federativa do Brasil, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-

BRASIL. Supremo Tribunal de Federal. ADPF nº 186. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília, DF, 26 de abril de 2012. **Dje-205**. Brasília, 20 out. 2014. v. 00230-01, n. 00009. Disponível em: https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search?classeNumeroIncidente=%22ADPF%20186%22&base=acordaos&sinonimo=true&plural=true&page=1&pageSize=10&sort=_score&sortBy=desc&isAdvanced=true. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Lei de cotas**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. **Estatuto da juventude**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: 6 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça – CNJ. **Recomendação CNJ n. 44, 26 novembro de 2013**. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1907>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Brasília, DF: 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília, DF: 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. **População escrava do Brasil é detalhada em censo de 1872**. 2013. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=25817>. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**: atualização: junho de 2017. Brasília: II, 2018. 74 p. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-jun-2017-rev-12072019-0721.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça – CNJ (Org.). **Reentradas e reiterações infracionais**: um olhar sobre os sistemas socioeducativo e prisional brasileiros. Brasília: CNJ, 2019. 64 p. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/01/Panorama-das-Reentradas-no-Sistema-Socioeducativo.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Infopen (Org.). **Atlas da violência**. Brasília: Livraria Ipea, 2019. 116 p. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em: 4 mar. 2021.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Levantamento nacional de informações penitenciárias**: painel interativo dezembro/2019. Brasília, 2020. 32 slides, color. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTlkZGJjODQtNmJlMi00OTJhLWFIMDktNzRI NmFkNTM0MWI3IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOG RhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Nota Técnica n. 1/2020/DEPEN**: Remição de pena pela leitura. Revista Brasileira de Execução Penal. Brasília, v. 1, n. 1, p. 309-330. Disponível em: <http://rbepdepen.depen.gov.br/index.php/RBEP/article/view/175>. Acesso em: 2 maio 2021.

BUENO, Almerinda Martins de Oliveira; PEREIRA, Elis Karen Rodrigues Onofre. **Educação, escola e didática**: uma análise dos conceitos das alunas do curso de pedagogia do terceiro ano - UEL. *In*: JORNADA DE DIDÁTICA, 2., e SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 1., 2013, Londrina. Anais... Londrina, 2013, p. 349-362. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/EDUCACAO%20ESCOLA%20E%20DIDATICA%20UMA%20ANALISE%20DOS.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2021.

BUENO, João Antonio Pimenta. **Direito público brasileiro e analyse da Constituição do Imperio**. Rio de Janeiro: Typographia Imp. e Const. de J. Villeneuve E.C. 1857. 586 p.

CAGGIANO, Monica Hermann S. A educação: direito fundamental. *In*: RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Direito à educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 288. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Nina-Ranieri-2/publication/326693227_Direito_a_Educacao_-_Aspectos_Constitucionais/links/5b712ac292851ca650572dfc/Direito-a-Educacao-Aspectos-Constitucionais.pdf#page=15. Acesso em: 13 mar. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAVALCÂNTI, Themistocles Brandão. A Constituição de 1946. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 1-4, jan. 1947. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/download/9682/8709>. Acesso em: 7 mar. 2021.

CAMPOS, Sandra Maria Cardita Silveirinha. **Sistemas prisionais europeus**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Direito e Segurança, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/15168/1/Campos_2015.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

CÔRREA, Shirlei de Souza; COELHO, Aline Leandra. O atual plano de educação: uma análise das metas e estratégias para a educação básica. **Revista Brasileira de Psicologia e de Educação**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 110-124, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/11353/7391>. Acesso em: 24 mar. 2021.

COSTIN, Cláudia. **Provocações** [13 abr. 2003]. Entrevista concedida a Antônio Abujamra. TV Cultura, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SsevFz9bL3U>. Acesso em: 6 abr. 2021.

COSTIN, Cláudia. **Educação é para todos** [14 jun. 2019]. Entrevista concedida a Mariana Trigo. FGV, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wxFLTEBDxOI>. Acesso em: 6 abr. 2021.

COSTIN, Cláudia. **Por que a educação não funciona no Brasil?** [4 abr. 2019]. Entrevista concedida a Rui Gonçalves. Quero Bolsa, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_6GRDpzJrnI. Acesso em: 21 maio 2021.

COUTO, A. **Execução penal**. São Paulo: Editora Saraiva, 2020. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553619504/>. Acesso restrito.

CPTe. O direito à educação no Brasil. **Nexo: Políticas Públicas**. 26 ago. 2020. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/linha-do-tempo/2020/O-direito-%C3%A0-educac%C3%A7%C3%A3o-no-Brasil>. Acesso em: 4 mar. 2021.

CUNHA JÚNIOR, Dirley da. **Curso de direito constitucional**. 6. ed. Salvador: Juspodivm, 2012. 1360 p.

CURY, Munir; SILVA, Antônio Fernando do Amaral; MENDEZ, Emílio García (Coords.). **Estatuto da criança e do adolescente comentado**. 4. ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação como desafio na ordem jurídica**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira e outros (Orgs.) 500 anos de educação no Brasil. 3ed. 1ª reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2007. p. 567-584.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte anos da lei de diretrizes e bases da educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 10, n. 20, p. 3-17, jun./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964/32545>. Acesso em: 21 mar. 2021.

DIEESE. **Pesquisa nacional da cesta básica de alimentos: salário mínimo nominal e necessário**. 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 4 mar. 2021.

DOOB, Anthony Newcomb; WEBSTER, Cheryl Marie. *Sentence severity and crime: accceptiting the null hypothesis*. In: TONRY, Michael (Ed.). *Crime and justice – a review of research*. Chicago: **The University of Chigago Press**, 2003, vol. 30, p. 143-195. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/652229>. Acesso restrito.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução: Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 165 p.

FIRMINO SOBRINHO, Maurício. **Educação formal básica como forma de prevenção e diminuição da criminalidade**. 2008. TCC (Graduação) – Curso de Direito, Universidade do Vale do Itajaí. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Mauricio%20Firmino%20Sobrinho.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

GRACIANO, Mariângela; HADDAD, Sérgio. O direito humano à educação de pessoas jovens e adultas presas. **Revista Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 39-66, 2015. Disponível em: http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3649/pdf_435. Acesso em: 24 abr. 2021.

GÜNTHER, Klaus. Crítica da pena I (2004). **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 187-204, 2006. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireitogv/article/view/35149/33933>. Acesso em: 10 maio 2021.

IBGE (Brasil). **Síntese de indicadores sociais - SIS**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=downloads>. Acesso em: 4 mar. 2021.

IBGE (Brasil). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 41. ed. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações, Gráfica Digital, 2019. 12 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

LOCHNER, Lance; MORETTI, Enrico. *The effect of education on crime: evidence from prison inmates, arrests and self-reports*. **American Economic Review**, Rochester, v. 94, n. 1, p. 155-189, mar. 2004. Disponível em: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/000282804322970751>. Acesso em: 3 abr. 2021.

LIMA, Yure Rafael Fernandes de. **Igualdade da população negra no Brasil: marcos jurídicos e sua efetividade**. 2019. 56 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/37509>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MASSON, Cleber. **Código penal comentado**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2016. 1657 p.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de direito constitucional**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2014. 1202 p.

MIRABETE, Julio Fabbrini. **Execução penal**: comentários à Lei 7.210, de 11-07-84. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1992. 89 p.

OECD. **Pisa 2018 results: what students know and can do**. Paris: OECD Publishing, 2018. v. 1. 354 p. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=1588769885&id=id&acname=guest&checksum=29D97C0BA18DA71765A4CE7A9CE71472>. Acesso em: 4 mar. 2021.

OECD. **Education at a glance: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 10 set. 2019. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en#page1. Acesso em: 3 abr. 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela; PENIN, Sonia Terezinha de Souza. A educação na constituinte de 1946. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1-2, p. 261-288, jan. 1986. Anual. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33366>. Acesso em: 7 mar. 2021.

OLIVEIRA, Samyle; CARVALHO; Grasielle; TELES, Juliana. Educação e lazer como instrumentos preventivos da criminalidade: uma análise à luz do princípio jurídico da fraternidade. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho, Paraná, n. 29, p. 161-179, jul. 2018. Semestral. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/1493>. Acesso em: 7 abr. 2021.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PALAR, Julian Vargas; SILVA, Maria Beatriz Oliveira da. O direito como instrumento contra a opressão feminina. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 721-748, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rdp/v9n2/2179-8966-rdp-09-02-721.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0728100.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

PORTO, André; HUGUET, Clarissa; SZABO, Ilona. **O impacto da violência sobre crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Imagem & Texto, 2007. 72 p. Disponível em: <https://institutoelo.org.br/site/files/publications/c5aa6e458c99d11378a1a68bb34bb240.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2021.

PROENÇA, Débora Maria; OLIVEIRA, Marilu Martens. Remição pela leitura: a literatura e a humanização no cárcere. In: SEMINÁRIO HUMANIDADES EM CONTEXTO: SABERES E INTERPRETAÇÕES, 2014, Cuiabá. **Anais [...]** Cuiabá, 2014, p. 794-800. Disponível em: <https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/seminarioichs/seminarioichs2014/paper/view/1647>. Acesso em: 24 abr. 2021.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Educação superior, direito e Estado na lei de diretrizes e bases (Lei n. 9.394/96)**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000.

ROCHA, Marcelo Hugo da. Do direito fundamental à educação inclusiva e o estatuto da pessoa com deficiência. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, v. 105, n. 963, p. 129-151, jan. 2016. Disponível em: <http://escolasuperior.mppr.mp.br/arquivos/File/Marina/deficiencia4.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação - SED. Heloisa Helena Reis Cardenuto (Org.). **Plano estadual de educação em prisões 2016-2026**. Florianópolis: Dioesc, 2017. 92 p. Disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/documents/10181/369487/Plano+Estadual+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+em+Pris%C3%B5es+-+2016+a+2026/2da24580-ac07-41d1-b6dd-42d152f495f2>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 741, de 12 de junho de 2019**. Dispõe sobre a estrutura organizacional básica e o modelo de gestão da Administração Pública Estadual, no âmbito do Poder Executivo, e estabelece outras providências. Florianópolis, SC: 12 jun. 2019. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2019/741_2019_lei_complementar.html. Acesso em: 30 abr. 2021.

SANTA CATARINA. Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina – TCE. Diretoria de Atividades Especiais. **Reincidência prisional em Santa Catarina**: avaliação econômica de atividades laborais e educacionais sobre a ressocialização de detentos nos estabelecimentos prisionais de Santa Catarina. Florianópolis, 2019, 200 f. Disponível em: <https://alimentador-epapyrus.tce.sc.gov.br/alimentador-epapyrus/rest/api/v1/voto/link/d29ya3NwYWNiOi8vU3BhY2VzU3RvcuUvNGU3MDVhNWItYzZi00MjZlWjIYjktYWJhOTMwM2RmMmQy>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa – SAP. **Ministério da Justiça adota sistema penitenciário de Santa Catarina como modelo**. 2019. Disponível em: <https://www.deap.sc.gov.br/index.php/noticias/657-ministerio-da-justica-adota-sistema-penitenciario-de-santa-catarina-como-modelo>. Acesso em: 2 maio 2021.

SANTA CATARINA. Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina – TCE. RLA n. 19/00413237. Relator: Conselheiro Wilson Rogério Wan-Dall. Florianópolis, SC, 23 de novembro de 2020. **DOTC-e**. Florianópolis, 11 dez. 2020. Disponível em: <https://alimentador-epapyrus.tce.sc.gov.br/alimentador-epapyrus/rest/api/v1/voto/link/d29ya3NwYWNiOi8vU3BhY2VzU3RvcuUvZWU5ZTcwM2YtNDkxZS00ZDM2LWI3MTktN2I2MzE5MGU2NTli>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de educação em espaços de privação de liberdade**. Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/6619-programa-de-edfucacao-em-espacos-de-privacao-de-liberdade>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Administração Prisional e Socioeducativa - SAP. **Estrutura organizacional**. 2021. Disponível em: <https://www.sap.sc.gov.br/index.php/sap-institucional/estrutura-sap>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SILVA, Anderson. O caminho para a ressocialização de detentos em Santa Catarina. **NSC Total**. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://www.nscotal.com.br/colunistas/anderson-silva/o-caminho-para-a-ressocializacao-de-detentos-em-santa-catarina>. Acesso em: 27 abr. 2021.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et al.* (Orgs.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

UNODOC. ONU. *Victims of intentional homicide*. 2017. Disponível em: <https://dataunodc.un.org/data/homicide/Homicide%20victims%20worldwide>. Acesso em: 4 mar. 2021.

VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Cleverton Elias. A educação básica na educação brasileira. **Revista Sequência**, Florianópolis, v. 24, n. 47, p. 99-125, dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15281/13884>. Acesso em: 17 mar. 2021.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**, Lorena, v. 3, n. 4, p. 129-138, jun. 2006. Semestral. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/issue/archive>. Acesso em: 4 mar. 2021.

VIDOLIN, Lucimara Aparecida Moura. **Educação no sistema prisional**: desafios, expectativas e perspectivas. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1272/2/EDUCACAO%20NO%20SISTEMA%20PRISIONAL.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carlos Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.1, p.64-80, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>. Acesso em: 21 mar. 2021.

VUCKOVIC, Alexandre. **A criminalidade no Brasil**: a relação entre a falta de investimentos em educação e o aumento da criminalidade, perspectivas e soluções. 2014. 15 f. TCC (Pós-graduação). Uniasselvi, Curitiba, Paraná, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/341434363>. Acesso em: 6 abr. 2021.